



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Câmpus de Marília**

Natálie Iani Goldoni

**Programa de formação colaborativa de uma comunidade escolar da Bahia no contexto  
da comunicação aumentativa e alternativa**

Marília  
2025

Natálie Iani Goldoni

**Programa de formação colaborativa de uma comunidade escolar da Bahia  
no contexto da comunicação aumentativa e alternativa**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Livre Docente Débora Deliberato

Marília  
2025

G621p

Goldoni, Natálie Iani

Programa de formação colaborativa de uma comunidade escolar da Bahia no contexto da comunicação aumentativa e alternativa / Natálie Iani Goldoni. -- Marília, 2025

214 f. : tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Débora Deliberato

1. Educação Especial. 2. Pessoas com deficiência Meios de comunicação. 3. Professores Alfabetizadores Formação. 4. Comunidade e escola. 5. Estudantes com deficiência. I. Título.

Natálie Iani Goldoni

**Programa de formação colaborativa de uma comunidade escolar da Bahia  
no contexto da comunicação aumentativa e alternativa**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação  
Linha de pesquisa: Educação Especial

Banca Examinadora

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Livre Docente Débora Deliberato  
UNESP – Câmpus de Marília  
Orientador

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz  
UFBA – Salvador, Bahia

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Munique Massaro  
UFPB – João Pessoa, Paraíba

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Viviane Rodrigues  
UNESP – Câmpus de Marília

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aila Narene Dahwache Criado Rocha  
UNESP – Câmpus de Marília

Marília, 26 de março de 2025.

*Dedico esta tese a Mikael e sua Mãe*  
(Estudante Público da Educação Especial e sua mãe,  
que Ficaram, Respiraram e Viveram esta Tese).

## AGRADECIMENTOS

Agradecer, verbo que me acompanha.

Primeiramente a Fé, que me consagra por toda manhã e anoitecer, sempre Mestre e Guia.

Ao Amor, que me contempla e me faz viver uma vida plena de afetos e verdade.

Ao meu parceiro de tantas trajetórias, Rafael, meu grande amor, escuta atenta, reflexiva e generosa que me apoiou para além do que se pode sequer imaginar.

Amores de esferas antigas, meus filhos amados, Maria Clara, com sua presença de amorosidade e tamanha alegria de viver, ela que veio para clarear minha vida e meu filho Francisco, com sua presença serena e destemida, trazendo calma aos mares revoltos, ele que veio para refletir a Paz em minha vida.

Minha mãe Vera, meu pai Angelo, minha irmã Camila, meu Cunhado Rafael e meus sobrinhos Luiz Fernando e Luís e afilhados Manuela e Miguel, assim como outros tantos familiares e amigos dessa e outra dimensão e que me acompanham, todos tão amados, presenças constantes com seus braços e abraços por perto e a distância.

A Profª Graça Chamma, minha amiga e mãe do coração, a Marina amada amiga de infância e aos amigos que o interior da Bahia ofereceu ao meu viver: Cíntia e João, amigos que tem o dom de oferecer momentos felizes e cheios de afetos; Maria e José João, amigos de sorrisos e abraços de irmãos; Márcia e Débora, amigas generosas; Thiago e Déo, amigos de encontros felizes; aos meus também amados Dona Rita, Sr. Augusto, Neidinha e Val, os melhores vizinhos nessa Bahia, que me preencheram nesse processo com muitos bolos na beirada do muro, muitos afetos e os melhores São João.

Agradeço a minha orientadora Profª Drª Débora Deliberato que nesses anos todos, tanto me ensinou, me fortaleceu, partilhou do seu conhecimento e me fez admirar ainda mais o papel da comunicação aumentativa e alternativa na educação.

A Dra. Ana Cláudia Quintana Arantes, que me concedeu há 4 anos, sua amizade e o dever do ensino na Casa do Cuidar na capital paulista; espaço que também agradeço imensamente, para coordenação e docência na área da comunicação aumentativa e alternativa em cuidados paliativos, sempre acreditando fielmente no melhor que tenho para oferecer.

A Esther Theca, que me ofereceu nos últimos 4 anos além de sua amizade, um espaço com seus alunos, profissionais da educação e da saúde, sobre a área da Comunicação Aumentativa e Alternativa, concedendo-me o presente da Docência, como Professora Convidada na Pós-Graduação em Cuidados Paliativos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

As irmãs acadêmicas e amigas de alma, que foram luz acesa nessa trajetória, Fernanda Toledo, você que em momentos de tamanha solidão foi um candeeiro, minha gratidão por toda escuta, partilha e tempo; Renata Andrade minha irmã Kantiana que me oportunizou nessa caminhada um feito lindo que é o no nosso grupo de pesquisa, pela Universidade Federal do Acre-UFAC, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Humana e Inclusão-GEPeFHI.

Agradeço à Universidade Estadual Paulista que permitiu a realização desta Tese.

Agradeço à Universidade Estadual de Santa Cruz em Ilhéus que me recebeu e me ensinou a Pedagogia do Esperançar.

Agradeço à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia que tornou essa travessia possível no dia que acolheu minha família para viver na morada desse interior potente da Bahia.

Agradeço aos membros da banca de qualificação, Prof<sup>a</sup> Munique Massaro e Prof<sup>a</sup> Aila Rocha, pessoas que fazem parte da minha história acadêmica, foi uma alegria e uma honra ter o direcionamento, sugestões e os aprendizados de vocês. Agradeço a Prof<sup>a</sup> Viviane Rodrigues pelo aceite para participação da Banca de defesa e muito especialmente a Prof<sup>a</sup> Fernanda Queiroz, também pelo aceite, mas pela gratidão que sinto por ter me permitido, nesses últimos 3 anos, adentrar ao universo de seus orientandos de TCC da Pedagogia na UFBA, foi por suas mãos.

Agradeço a Bahia que me acolhe, que faz morada, e que me presenteou com esse encontro a uma Comunidade Escolar.

E frondosamente, agradeço, a esta Comunidade Escolar.

“É junto que temos que ficar, é junto que respiramos e é junto que vivemos”  
Davi Kopenawa Yanomami

“[...] De um lugar que não se alcança, e que é, no entanto, claro,  
minha verdade, sem troca, sem equivalência nem desengano  
permanece constante, obrigatória, livre:  
enquanto aprendo, desaprendo e torno a reaprender.”  
Cecília Meireles ( 2001, p. 1442)

## RESUMO

Programas de formação de professores no contexto da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) tem ocorrido com intuito de promover a garantia ao acesso, participação, permanência e aprendizado do estudante Público da Educação Especial. Nesse sentido, a formação da comunidade escolar, pode oferecer condições para que este estudante, receba de modo adequado o amparo para suas necessidades comunicativas e de aprendizagem dentro e fora da escola. A questão que conduziu esta pesquisa foi: como um programa de formação colaborativa, em formato teórico e prático, pode contribuir para formação da comunidade escolar que atua com o estudante Público da Educação Especial que apresenta necessidades complexas de comunicação (NCC)? O objetivo desta pesquisa foi elaborar, implementar e avaliar um programa de formação colaborativa no contexto da CAA, de modo teórico e prático para uma comunidade escolar de uma cidade do Nordeste, no interior da Bahia. Quanto à metodologia utilizada, trata-se de um estudo de caso de uma escola de Ensino Fundamental I. Participaram da pesquisa membros da comunidade escolar que atuavam com dois estudantes Público da Educação Especial com necessidades complexas de comunicação, Paralisia Cerebral e TEA, portanto, duas professoras regentes, duas professoras do atendimento educacional especializado, duas profissionais de apoio escolar, uma coordenadora pedagógica, uma diretora, os dois estudantes, duas mães dos respectivos estudantes e uma profissional de saúde, psicóloga. A coleta dos dados ocorreu de outubro de 2021 a agosto de 2023. Os procedimentos foram realizados por ciclos de formação: no ciclo 1, houve a seleção e caracterização da comunidade escolar; o ciclo 2 ocorreu a identificação de habilidades e barreiras para atuar com os estudantes; o ciclo 3 delineou a organização e realização da formação teórica da comunidade escolar; o ciclo 4 contou com a organização e prática de um plano de ações colaborativas; ciclo 5 foi a validação social/avaliação do programa de formação em CAA para a comunidade escolar. Os dados das observações, das entrevistas, assim como das intervenções foram transcritos e organizados em um texto único, seguindo a proposta de triangulação dos dados de Triviños (2001). Os resultados indicaram sete categorias e subcategorias, respectivamente: comunicação; habilidade do estudante; vocabulário; habilidade do interlocutor; mediação da equipe; recursos e formação da comunidade escolar. E as seguintes subcategorias: habilidade expressiva; desempenho; área de interesse; atitude; recursos e estratégias; atividades; mediação no uso do recurso; desafio; recurso e estratégia; gestão; profissional de saúde, profissional de apoio escolar, família. Tanto a identificação das categorias e subcategorias, quanto a análise dos trechos de fala, serviram de parâmetro para a organização do programa de formação para a comunidade escolar. Após a validação social realizada com os participantes, foi possível identificar a repercussão pessoal na atuação da comunidade escolar ao estudante Público da Educação Especial com necessidades complexas de comunicação na escola. Conclui-se, com isso, que este programa trouxe impacto no envolvimento pedagógico da comunidade escolar ao estudante Público da Educação Especial com necessidades complexas de comunicação.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Comunicação Aumentativa e Alternativa; Programa de Formação; Comunidade Escolar; Estudante Público da Educação Especial.

## ABSTRACT

Teacher training programs in the context of Augmentative and Alternative Communication (AAC) have been developed with the aim of promoting access, participation, retention and learning for public school students with special education. In this sense, the training of the school community can provide conditions for these students to receive adequate support for their communication and learning needs inside and outside of school. The question that guided this research was: how can a collaborative training program, in a theoretical and practical format, contribute to the training of the school community that works with public school students with special education who have needs communication complex (NCC)? The objective of this research was to develop, implement and evaluate a collaborative training program in the context of Augmentative and Alternative Communication (AAC), in a theoretical and practical way for a school community in a city in the Northeast, in the interior of Bahia. Regarding the methodology used, this is a case study of an Elementary School I. The research included members of the school community who worked with two special education students with special education who have needs communication complex, Cerebral Palsy, and ASD, therefore, two main teachers, two specialized educational service teachers, two school support professionals, a pedagogical coordinator, a principal, the two students, two mothers of the respective students, and a health professional, a psychologist. Data collection took place from October 2021 to August 2023. The procedures were carried out by training cycles: in cycle 1, there was the selection and characterization of the school community; cycle 2 identified skills and barriers to working with students; cycle 3 outlined the organization and implementation of the theoretical training of the school community; cycle 4 included the organization and practice of a collaborative action plan; cycle 5 was the social validation/evaluation of the AAC training program for the school community. The data from the observations, interviews, and interventions were transcribed and organized into a single text, following Triviños' (2001) proposal for data triangulation. The results indicated seven categories and subcategories, respectively: communication; student ability; vocabulary; interlocutor ability; team mediation; resources and training of the school community. And the following subcategories: expressive ability; performance; area of interest; attitude; resources and strategies; activities; mediation in the use of resources; challenge; resource and strategy; management; health professional, school support professional, family. Both the identification of categories and subcategories and the analysis of speech excerpts served as parameters for organizing the training program for the school community. After the social validation carried out with the participants, it was possible to identify the personal impact on the school community's performance towards public school students with special education and special education who have needs communication complex at school. It is concluded, therefore, that this program had an impact on the pedagogical involvement of the school community towards public school students with special education and special education who have needs communication complex.

**Keywords:** Special Education; Augmentative and Alternative Communication; Training Program; School Community; Public Special Education Student.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|  |     |
|--|-----|
| Gráfico – Mapeamento dos estudantes Público da Educação Especial com NCC por escola  | 70  |
| Quadro A – Distribuição do número de estudantes Público da Educação Especial por escola do município objeto da pesquisa  | 70  |
| Quadro B – Estudantes Público da Educação Especial com NCC identificados na escola   | 72  |
| Quadro C – Período de coleta e análise dos documentos  | 77  |
| Quadro D – Membros da comunidade escolar da pesquisa   | 78  |
| Quadro E – Caracterização dos participantes da comunidade escolar  | 81  |
| Quadro F – Encontros da pesquisadora com a comunidade escolar realizados através de entrevista semiestruturada   | 83  |
| Quadro G – Canais de aproximação com os participantes da comunidade escolar: logos, grupo de Whatsapp e Canal no Youtube   | 84  |
| Quadro H – Encontros realizados com a comunidade escolar durante o processo das entrevistas  | 85  |
| Quadro I – Categorias e subcategorias de análise de conteúdo das entrevistas coletivas para as práticas com os estudantes na sala de aula: habilidades e barreiras                                   | 85  |
| Quadro J – Descrição dos profissionais especialistas da formação teórica   | 91  |
| Quadro K – Encontros síncronos dos ciclos de formação  | 92  |
| Quadro L – Plano de ação definido junto da comunidade escolar para ações com A1 e A2   | 94  |
| Quadro M – Materiais elaborados espontaneamente por parte da comunidade escolar após as aulas com os profissionais especialistas e as descrições estabelecidas por eles para o uso com os estudantes | 141 |
| Quadro N – Seleção de um protótipo de recurso na sala de aula de A2 na escola  | 144 |
| Quadro O – Ajustes do protótipo de recurso para A2 na escola com a comunidade escolar  | 145 |
| Quadro P – Materiais de recurso adaptado para A1 na escola   | 147 |

## **LISTA DE TABELAS**

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1 – Matrículas em 2022 na Educação Especial do município selecionado                                       | 69 |
| Tabela 2 – Índice de concordância obtido entre juízes por meio do número de concordância e discordância dos dados | 90 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|            |                                       |
|------------|---------------------------------------|
| <b>AEE</b> | Atendimento Educacional Especializado |
| <b>CAA</b> | Comunicação Aumentativa e Alternativa |
| <b>NCC</b> | Necessidades Complexas de Comunicação |
| <b>PEE</b> | Público da Educação Especial          |
| <b>TA</b>  | Tecnologia Assistiva                  |
| <b>PCD</b> | Pessoa com Deficiência                |
| <b>LBI</b> | Lei Brasileira de Inclusão            |
| <b>LDB</b> | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| <b>TEA</b> | Transtorno do Espectro Autista        |

## SUMÁRIO

|            |   |    |
|------------|---|----|
| <b>1</b>   | <b>INTRODUÇÃO</b>   | 16 |
| <b>2</b>   | <b>REFERENCIAL TEÓRICO</b>  | 24 |
| <b>2.1</b> | <b>Formação de professores na educação básica na atuação ao estudante Público da Educação Especial com NCC</b>      | 24 |
| <b>2.2</b> | <b>Comunicação Aumentativa e Alternativa</b>  | 29 |
| <b>2.3</b> | <b>Formação de professores no contexto da CAA</b>   | 35 |
| <b>2.4</b> | <b>A comunidade escolar como equipe colaborativa</b>  | 48 |
| 2.4.1      | A Gestão na comunidade escolar  | 51 |
| 2.4.2      | O profissional de apoio escolar na equipe colaborativa  | 55 |
| 2.4.3      | Família e profissionais da saúde: ampliando a equipe colaborativa   | 58 |
| <b>3</b>   | <b>OBJETIVO</b>   | 63 |
| <b>3.1</b> | <b>Objetivo Específico</b>  | 63 |
| <b>4</b>   | <b>MÉTODO</b>   | 64 |
| <b>4.1</b> | <b>Descrição geral do método utilizado no estudo</b>  | 64 |
| <b>4.2</b> | <b>Procedimentos éticos da pesquisa</b>   | 66 |
| <b>4.3</b> | <b>Contexto, local e período da realização da pesquisa</b>  | 66 |
| <b>4.4</b> | <b>Seleção da escola do município selecionado</b>   | 67 |
| <b>4.5</b> | <b>Estrutura do programa de formação</b>  | 73 |
| <b>4.6</b> | <b>Procedimentos de coleta e análise de dados</b>   | 75 |
| 4.6.1      | Ciclo 1 – Seleção e caracterização da comunidade escolar  | 76 |
| 4.6.2      | Ciclo 2 – Identificação de habilidades e barreiras na atuação ao estudante Público da Educação Especial com NCC     | 82 |
| 4.6.3      | Ciclo 3 – Organização e realização da formação teórica da comunidade escolar  | 90 |
| 4.6.4      | Ciclo 4 – Organização e prática do plano de ações colaborativas   | 93 |
| 4.6.5      | Ciclo 5 – Validação social do programa de formação em CAA para a comunidade escolar                                 | 95 |
| <b>5</b>   | <b>RESULTADOS E DISCUSSÕES</b>  | 96 |
| <b>5.1</b> | <b>Programa de Formação para a Comunidade Escolar que atua com o estudante Público da Educação Especial com NCC</b> | 96 |

|  |            |
|--|------------|
| 5.1.1 Comunicação  | 96         |
| 5.1.2 Habilidade do estudante  | 104        |
| 5.1.3 Vocabulário  | 107        |
| 5.1.4 Habilidade do interlocutor   | 109        |
| 5.1.5 Mediação da equipe   | 112        |
| 5.1.6 Recurso  | 114        |
| 5.1.7 Formação da comunidade escolar   | 117        |
| <b>5.2 Materiais produzidos com as práticas formativas do plano de ações colaborativas</b> | <b>141</b> |
| <b>5.3 Validação social do programa de formação em CAA para a comunidade escolar</b>       | <b>167</b> |
| <b>6 CONCLUSÃO</b>   | <b>170</b> |
| <b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>  | <b>173</b> |
| <br>   |            |
| <b>REFERÊNCIAS</b>   | <b>175</b> |
| <b>APÊNDICES</b>   | <b>189</b> |
| <b>ANEXOS</b>  | <b>207</b> |

## APRESENTAÇÃO

O meu ingresso no Doutorado se deu no contexto da Pandemia da COVID-19. Eu participava, como pesquisadora colaboradora, desde fevereiro de 2018, em um Projeto de Extensão de uma Universidade Federal do Interior da Bahia<sup>1</sup>, uma cidade do interior na região do Vale do Jiquiriçá, prestando assistência aos professores do ensino regular da Educação Básica de duas escolas da cidade.

Nessa época, embora essas escolas já atendessem estudantes Público da Educação Especial (PEE) e recebessem uma formação com colaboração desse Projeto de Extensão, o trabalho foi interrompido em vista da Pandemia da COVID-19 no início do ano de 2020. Os dados coletados por esse Projeto indicavam preocupação com o desenvolvimento escolar dos estudantes no município como um todo, apontavam que as escolas apresentavam dificuldade em lidar com suas necessidades, em especial a falta de formação dos professores e da equipe gestora nas escolas acompanhadas no projeto para lidar com estudantes do PEE.

Com a melhora da situação da Pandemia, despertou em mim a necessidade de realizar uma pesquisa que investigasse mais a fundo essa necessidade das escolas no interior da Bahia, para principalmente conhecer as dificuldades na formação do professor em torno do PEE, em relação aos estudantes com necessidades complexas de comunicação. Uma vez que finquei meus pés na Bahia, em 2017, fiz morada nesse interior que me abraça. Diante desse contexto, decidi iniciar essa pesquisa, ainda que vivenciássemos a Pandemia com aulas em toda rede de Educação Básica do município em formato remoto, portanto síncrono, seguindo protocolos de proteção.

Em julho de 2020 prestei o processo seletivo de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Marília, com ingresso no ano de 2021 na área da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Na mesma época, também, prestei o vestibular presencial em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus Bahia pela EAD/ UAB (Universidade Aberta do Brasil), para aprofundar o conhecimento sobre a educação básica, graduação que concluí em julho de 2024.

A área da CAA envolve minha trajetória acadêmica desde o meu mestrado, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Livre Docente Débora Deliberato em que desenvolvemos a pesquisa intitulada “Material Sistematizado de Orientação para Familiares de Alunos com Paralisia

---

<sup>1</sup> Projeto de Extensão intitulado “Inclusão escolar e planejamento do ensino individualizado: uma proposta de formação de professores para avanços do processo de aprendizagem de estudantes, Público Alvo da Educação Especial (PAEE) da Educação Básica” realizada no interior da Bahia.

Cerebral para o uso da Comunicação Suplementar e Alternativa”, defendida em 2014 pelo programa de pós-graduação em Educação da Unesp campus de Marília. Desde então, o trabalho com a área é integral nos contextos em que atuo, desde terapia com crianças e jovens nas clínicas em diferentes cidades que atuei, assim como no ensino a profissionais da área da saúde e educação em programas de pós-graduação como docente.

Desde minha graduação em Fonoaudiologia, com meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), tenho um interesse específico sobre o discurso e a reflexão a partir da comunicação com o outro. Na graduação em Pedagogia minha pesquisa de TCC foi a respeito da CAA na escola para a formação de professores. E agora com esta Tese de Doutorado, que também traz a linguagem centrada na CAA para trazer contribuições na formação da comunidade escolar de modo colaborativo, reflexivo, assumindo sua participação ativa no sentido de descolonizar o ensino, visando um currículo que promova a inclusão da diversidade humana.

Em 2021 cursei todas as disciplinas do doutorado, tendo iniciado a coleta da minha pesquisa em meados de 2021. Mas, para isso, eu precisava, como um dos primeiros passos, de autorizações dos gestores envolvidos, e nessa época consegui, após uma reunião com o Diretor de Ensino e a Secretária de Educação do município. Nesta reunião, levei minha proposta de pesquisa com intenção de contribuir para a educação do município pensando especificamente nos profissionais da escola e da família do estudante com Necessidades Complexas de Comunicação (NCC).

Deixei claro que eu pretendia contribuir para além das escolas já alcançadas no trabalho voluntário extensionista na Universidade Federal do Interior da Bahia, com a intenção da elaboração de um projeto de formação da comunidade escolar para formar, de modo contínuo, os professores, gestores, famílias e profissionais da saúde que atuam com estudantes com necessidades complexas de comunicação na área da comunicação aumentativa e alternativa. O diretor pedagógico e a secretária municipal de educação dessa cidade do interior da Bahia aprovaram o projeto de formação da comunidade escolar no final do ano de 2020. Tendo uma formação inicial como fonoaudióloga, e recém-licenciada em Pedagogia, eu consegui realizar este estudo em prol da comunidade escolar da cidade que me acolhe no interior da Bahia.

O acolhimento nessa cidade do interior da Bahia ocorreu como fonoaudióloga, mas também como pedagoga, nestes anos de formação que tive na graduação em pedagogia atuando nos estágios na Educação Infantil; Ensino Fundamental I e II; Educação de Jovens e Adultos; Espaços não escolares e em Gestão Escolar; o que me permitiu incorporar o espaço da escola também na condição de professora. Assim, eu vivenciei na condição de pesquisadora, aluna e professora, o profundo interesse em desenvolver uma pesquisa que colaborasse com a formação

continuada dos professores e professoras e da gestão escolar que contemplasse os estudantes com Necessidades Complexas de Comunicação (NCC).

Nesse percurso formativo, sinto grande honra e especialmente gratidão por ter em minha trajetória acadêmica, desde o aprimoramento profissional e em seguida o mestrado, assim como por todo o Doutorado, a orientação da Prof<sup>a</sup> Livre Docente Débora Deliberato, que acreditou e incentivou meu percurso desde quando havia discutido, no meu aprimoramento e posteriormente no meu mestrado, a necessidade de inserir a família no processo de avaliação, implementação e acompanhamento de sistemas de CAA. Nesse caminhar, quero destacar ponto central na minha formação, acreditar que todos tenham voz e escuta para contemplar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos uns dos outros. Entendo que essa pesquisa tem um lugar de aprendiz, pois com ela pude aprender ainda mais com as experiências, os conhecimentos, as reflexões, objetivos e organização cognitiva e afetiva do outro no contexto escolar.

A linguagem, que infelizmente foi tão silenciada e ao mesmo tempo tão fundamental na Pandemia, nasce no contexto desta tese. Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa 'Nascer' é, "vir ao mundo; passar a ter existência; dar indícios do desenvolvimento, do nascimento ou do crescimento de alguma coisa: a manhã nascia tímida por entre as nuvens". E esta é a definição que me atravessa nesta Tese. Nascer significa para mim que a pesquisa não pode parar, que ela é fundamental para a esperança da humanidade. Com a pesquisa, com a ciência, conseguimos superar a Pandemia e, também, o negacionismo científico. Nasceu uma Pedagoga, nasceu uma Tese.

Além disso, esta Tese traz outro significado de nascimento, ainda mais pessoal: nasceu a segunda semente da vida no meu ventre para viver mais um grande amor em ser mãe, meu filho Francisco, que se uniu a presença de grande amorosidade da minha vida, minha filha Maria Clara. E assim, nasce o desejo, de que este trabalho traga o olhar à comunidade escolar como transformadora no processo de inclusão do estudante Público da Educação Especial com necessidades complexas de comunicação, sendo este o espaço em que essa tese encontra seu lugar.

## 1 INTRODUÇÃO

Estudos demonstraram o quanto há de esforços por parte de educadores e pesquisadores, ao longo do tempo, para uma renovação pedagógica, dando ênfase à formação de professores. Há, nesse sentido, uma preocupação constante em capacitar professores de modo contínuo nas escolas frente aos seus problemas e desafios.

Estes estudos mostraram que a necessidade de formação enfrenta desafios, como atribuir ao professor papel ativo no processo de ensino e aprendizado; criar condições para que o professor realize um trabalho em colaboração com membros da sua área; e proporcionar ao professor oportunidades significativas de aplicação da teoria para a prática relacionadas à realidade escolar que ele vivencia (Candau, 1996; Nóvoa, 1995, 2019, 2022; Junior, Ferreti, 2004; Junior et al., 2020; Martins, Duarte, 2010; Gatti; Barreto; Almeida, 2019 Gatti, 2022; Medeiros, et al., 2023, Lomba; Schuchter, 2023; Valle; Ferreira, 2024).

A garantia do acesso, participação, permanência e aprendizagem do estudante Público da Educação Especial<sup>23</sup> com Necessidades Complexas de Comunicação (NCC)<sup>4</sup> na escola, é fundamental e advinda de um movimento mundial pela educação inclusiva como ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito igualmente estabelecido a todos os estudantes por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008).

Cabe destacar, para além dos muros da escola, a responsabilidade da família e do profissional de saúde no acesso, participação, permanência e aprendizagem do estudante público da educação especial na escola. A garantia está, também, em receber o conhecimento teórico e prático fornecido pela Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)<sup>5</sup> (Araújo, Deliberato, Braccialli, 2009; Goldoni e Deliberato, 2013; Ferreira-Donati et al., 2024).

---

<sup>2</sup> Segundo a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, em seu art. 2º, Pessoa com Deficiência é aquela que apresenta algum impedimento, de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, e que em interação com uma ou mais barreiras, pode dificultar sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. É importante destacar que a conquista de um modelo social se deve a lutas históricas, que se evidencia em um processo de constante evolução e que necessita de permanente atenção para que não sofra retrocessos (CNMP/Brasil, 2024).

<sup>3</sup> É importante ressaltar que a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, instituiu a Política Nacional de Proteção da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e considera as pessoas com TEA como pessoas com deficiência para todos os efeitos legais, prevendo, ainda, no Decreto nº 8368/2014, que a regulamenta, ser dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com Transtorno do Espectro Autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior. (CNMP/Brasil, 2024)

<sup>4</sup> O termo “Necessidades Complexas de Comunicação” se refere a participantes com a comunicação associada a um espectro de causas físicas, sensoriais e/ou ambientais que restringem ou limitam, de modo temporário ou permanente, sua capacidade de participar de modo independente na sociedade (Iacono, 2002).

<sup>5</sup> Optou-se por utilizar o termo “Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)” conforme recomendado pelo capítulo brasileiro da Sociedade Internacional de Comunicação Alternativa (ISAAC-Brasil).

A relação dos apoios necessários ao estudante Público da Educação Especial com NCC deve envolver uma análise referente a estes apoios, portanto, gestão escolar, passando pelo professor, professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e profissional de apoio em parceria com a família e profissional de saúde. Deve ocorrer de maneira colaborativa, uma vez que cada estudante terá suas especificidades, ou seja, cada estudante Público da Educação Especial com NCC apresenta características e necessidades específicas.

Para que a CAA faça parte da rotina escolar de modo efetivo é fundamental esse trabalho formativo a todos os profissionais envolvidos. Durante as trocas significativas de uns com os outros, é possível a construção desse conhecimento, assim como, a reflexão sobre as práticas pedagógicas para desenvolver um trabalho colaborativo e criativo (Ibiapina, 2008; Nunes, 2009; Sameshima, 2011; Schimer, 2012; Schimer, Nunes, 2015; Nunes, Schmidt, 2019; Rigoletti, Deliberato, 2020; Rigoletti, 2023). Esse trabalho colaborativo e criativo ganha contribuições significativas quando pensado no que configura o conceito de comunidade escolar.

Entende-se a “comunidade escolar” a partir da visão de que o sentido de comunidade nasce da necessidade do sentimento de pertencimento inerente a cada ser humano (Stainback; Stainback, 1999; Queiroz, 2021). No contexto da escola, a comunidade pode ser vista, nesse sentido, como o vínculo que une estudantes, professores, gestão, família e demais integrantes da escola em valores e ideais compartilhados.

A consciência deste vínculo cria condições para ampliar, entre estudantes e professores, conhecimento, compromisso e desempenho, proporcionando-lhes um sentido singular de identidade, de pertencer a um grupo, trabalhando em colaboração. Nas comunidades que dão apoio a seus membros, todos têm responsabilidades e desempenham um papel de apoio aos outros. “Cada indivíduo é um membro importante e digno da comunidade e contribui para o grupo” (Stainback; Stainback, 1999, p. 225).

A ausência de uma unidade de comunidade escolar contribui para a imagem de insegurança do grupo, ou seja, gestores, professores, pais, profissionais de saúde, considerado fundamental para o acompanhamento e gerenciamento das ações para garantir a participação de todos os estudantes na rotina pedagógica (Deliberato, Gonçalves, Manzini, 2024).

O trabalho educacional centralizado somente no professor regente, sem a articulação com os demais profissionais da escola, dificulta a criação de comunidades de ensino inclusivo eficazes, com a construção de uma comunicação escolar no contexto da diversidade humana (Mendes, 2009; Mendes, Almeida, Toyoda, 2011; Franco, 2024).

Se destaca cada membro da comunidade escolar. Nesse contexto, o professor regente deve ser pensado em sua relação com o todo da escola, como membro da comunidade escolar, dividindo responsabilidades e compromissos. É fundamental, então, relevância a formação continuada do professor e a troca de saberes com a comunidade escolar, criando redes educativas, de forma a contribuir para o crescimento do ensino colaborativo na prática do professor (Gutierrez, 2022). Isso significa que se o professor pode fortalecer suas práticas colaborativas, elaborar e implementar a CAA na escola, na perspectiva colaborativa, beneficiará os estudantes e os participantes de sua comunicação em diferentes contextos (Bersch; Sartoretto, 2017).

Em sua pesquisa Manzini (2010; 2011) e Rigoletti (2018) verificaram que a maioria dos professores em suas formações pouco conhecia sobre recursos de CAA, e, os professores que tinham algum conhecimento não se sentiam seguros para utilizá-los. Os autores ainda discutiram a necessidade de treinamento e formação dos professores para o domínio e utilização da CAA no cotidiano escolar dos estudantes Público da Educação Especial com NCC.

Essa formação deve estar voltada para professores regulares, profissionais de apoio escolar, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e demais pessoas da escola (Rigoletti, 2023). No que tange ao AEE, em especial, a CAA faz parte do conteúdo do seu trabalho, como descrito na política nacional da Educação Especial:

O atendimento educacional especializado é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (SEESP/MEC, 2008, p.15).

No AEE são vistas e aprimoradas o projeto traçado no ensino comum num espaço pedagógico mais individualizado, com um plano de intervenção direcionado para suas habilidades e necessidades (Deliberato, 2014). Neste trabalho o uso de Tecnologia Assistiva é fundamental. Conforme a legislação, a CAA é parte da Tecnologia Assistiva enquanto recurso, podendo ser usada pelos estudantes Público da Educação Especial com NCC, no AEE. (Brasil, 2009).

O AEE passa a ser implementado com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e, tem o objetivo assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino. Posteriormente, com a Lei Brasileira de Inclusão, LBI nº 13.146 (Brasil, 2015) reconhece a

responsabilidade dos profissionais da educação no processo do desenvolvimento das potencialidades desses estudantes e sua inclusão escolar, e, também, reafirma o direito dos estudantes a frequentarem o ensino regular ministrado por professor com formação específica obrigatória para lidar com a necessidade de cada estudante e desenvolver trabalho pedagógico que contemple a inclusão de todos (Brasil, 2015).

Outro profissional identificado na rotina escolar é aquele que oferece um suporte ao estudante Público da Educação Especial com NCC na rotina escolar além do professor regente: o profissional de apoio escolar. O profissional de apoio escolar, que de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, Lei 13.146/2015 atua em todas as atividades escolares que se faça necessária, em níveis e modalidades de ensino, tanto em instituições públicas como privadas, porém excluídas as técnicas ou procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2025). É diverso seu papel na atuação, ao estudante Público da Educação Especial com NCC, sem uma sistematicidade no papel em que exerce dentro da escola. Nesse sentido, ainda, é possível evidenciar às divergências nas nomenclaturas: profissional de apoio, cuidador, auxiliar escolar, auxiliar de desenvolvimento infantil, monitores entre outros, a depender da rede de ensino que ocupam (PNEE/Brasil, 2008; Queiroz, 2020).

Em dados atualizados (Brasil, 2024) a nomenclatura que se configura é como, profissional de apoio escolar. Por meio da secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), houve a publicação da Portaria nº 41, em julho de 2024, instituindo um grupo de trabalho, com um documento que terá por finalidade a discussão para definir de modo sistematizado o papel dos profissionais de apoio escolar no estabelecimento de diretrizes nacionais.

A Secadi (2024) declarou que a falta de clareza sobre o papel dos profissionais de apoio escolar gera uma lacuna no direito a esse apoio, levando a judicialização e faz com que haja situações desiguais entre as redes escolares, entendem ainda que definir orientações mínimas poderia garantir de modo mais efetivo o direito às redes de ensino e às famílias de modo mais efetivo em acordo com a lei brasileira de inclusão.

Em partida a outro membro da comunidade escolar, o profissional de saúde também contempla ações importantes ao estudante Público da Educação Especial com NCC. Deliberato (2024) discutiu a necessidade do profissional da saúde na equipe escolar, principalmente na organização e implementação dos programas de CAA na rotina pedagógica. Como evidenciado o trabalho ao estudante Público da Educação Especial com NCC na escola inserido no ensino regular deve contar também com a participação de profissionais externos à escola, possibilita

trocas de saberes e parcerias entre todos os membros da comunidade escolar, visando potencializar as habilidades do estudante (Seno; Capellini, 2024; Barbosa; Azoni, 2024).

A participação dos profissionais da saúde na equipe da escola e com a família favorece o processo de ensino e aprendizagem do estudante Público da Educação Especial com NCC (Rocha; Deliberato, 2010; Rocha; Deliberato, 2012; Germano, 2024). Manzini (2010), Rigoletti e Deliberato (2020, 2024a, 2024b), também, destacaram a importância da formação e treinamento dos profissionais de saúde que atuam com o estudante Público da Educação Especial que apresenta NCC para a utilização da CAA no ambiente escolar.

A mediação do profissional de saúde é fundamental para potencializar as habilidades do estudante Público da Educação Especial com NCC (Rocha, 2013). Quando o estudante não tem acesso aos recursos de CAA bem como sua mediação adequada, é possível que este estudante deixe de vivenciar experiências significativas e, com isso, seu processo perceptual não seja formado, acarretando atraso no desenvolvimento de suas habilidades (Rocha, 2010; Rocha, 2012; Lourenço; Rocha, 2022).

Outra parte integrante da comunidade escolar que merece destaque é a gestão. Canário (2009) afirmou que a melhoria do desempenho das escolas “[...] exige um investimento na qualificação dos professores em geral e dos profissionais com responsabilidades nos órgãos de gestão das escolas, em especial sobre esse campo de estudo e de trabalho”. (Canário, 2009, p.1). Desse modo, partilhar com a gestão escolar ações e práticas pedagógicas realizadas com os estudantes Público da Educação Especial com NCC, tornaria o trabalho da gestão mais pedagógico que exclusivamente administrativo.

A discussão a respeito da gestão escolar é discutida na busca por melhorias, como pode ser visualizado no estudo de Masseto (2003). O autor estabeleceu metas de responsabilidade para a gestão escolar: a) promover mudanças e renovações na escola, mantendo a flexibilidade; b) estabelecer parcerias com outras instituições de ensino; c) implementar tecnologias no ensino e na aprendizagem dos estudantes; d) favorecer a participação e o trabalho com a sociedade; e) colocar o administrativo a serviço do pedagógico; f) definir prioridades e políticas de ação e fortalecer a autonomia da escola. Estas responsabilidades podem tornar o olhar da gestão mais sensível ao estudante Público da Educação Especial com NCC.

Não se pode também pensar a comunidade escolar sem a participação das famílias nesse processo. Diante do desafio da organização de uma comunidade escolar, Goldoni (2014) argumentou que as famílias devem fazer parte das ações conjuntas da escola. Afirmam Deliberato e Goldoni (2018) que é fundamental que as famílias conheçam a diversidade e a complexidade de seus filhos, para que, desta forma, compreendam as estratégias de ensino e

aprendizado para serem formadas não apenas nos ambientes sociais e familiares, mas também no ambiente escolar.

Para tornar a participação mais conscientes destas famílias na comunidade escolar, principalmente ao estudante Público da Educação Especial com NCC, é fundamental capacitá-las. Deliberato, et al., (2013), por exemplo, alertaram para a necessidade de capacitação em programas de orientação para famílias e cuidadores de crianças, jovens e adultos com necessidades complexas de comunicação. Este estudo apontou que sistematizar orientações sobre a CAA pode favorecer a capacitação de interlocutores no contexto dos sistemas gráficos, ampliando o suporte às linguagens alternativas de comunicação nos diferentes ambientes. Com isso, Glat (2007, 2015) discutiu a Educação Inclusiva, através da elaboração, implementação e uso da CAA na escola, pode ser considerada, então, uma

Mais do que nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos alunos (...). A proposta de Educação Inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola (Glat; Blanco, 2015, p.16-17).

As mudanças que ocorrerem nas escolas, de modo geral para a implementação de uma educação para o estudante Público da Educação Especial com NCC, envolvem estrutura arquitetônica e de recursos, metodologias de ensino, práticas pedagógicas, programação de atividades, Projeto Político Pedagógico, organização curricular, sistema de avaliação, e outros. Assim, as transformações evidenciam a necessidade de ajustar em maior ênfase as relações interpessoais entre os diferentes participantes da escola (Glat, 2018).

Pode-se, então, pensar a Escola Inclusiva dentro das conexões estabelecidas pelo conceito de comunidade escolar. Essa perspectiva de pensar a Escola Inclusiva no âmbito da comunidade escolar está em concordância com a Declaração de Incheon para a Educação 2030 elaborada no Fórum Mundial de Educação em Incheon, na Coreia do Sul, entre 19 e 22 de maio de 2015. Essa Declaração traz a ideia de que a melhoria das escolas começa com o princípio de atendimento às diferentes necessidades dos estudantes, reconhecendo que as boas escolas são boas escolas para todos. A ação escolar com base nesse princípio assegura a educação inclusiva de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (Unesco, 2023).

Ainda, dados oficiais evidenciam a desigualdade econômica e social em relação aos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Dados oficiais a partir do levantamento realizado

pela pesquisadora no Observatório Nacional dos Direitos Humanos (ObservaDH) constam que em junho de 2024, a inclusão escolar dos estudantes Público da Educação Especial, apesar dos avanços legislativos, como a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), exige atenção e ações mitigadoras.

Os dados demonstram que cerca de 2 em cada 10 pessoas com deficiência (PCD), com 15 anos ou mais, são analfabetas no Brasil, sendo a taxa de analfabetismo entre pessoas com deficiência quase cinco vezes maior em relação às pessoas sem deficiência, a taxa de analfabetismo de 4 para 1 pessoas sem deficiência. Segundo o ObservaDH este índice varia no Brasil sendo mais acentuado o analfabetismo no Brasil nas regiões Norte e Nordeste, local em que concentra essa pesquisa. Ainda, os dados apontam que 34% das escolas no Brasil não possuem recursos de acessibilidade, como rampas, portas largas, corrimão, e mais raramente as sinalizações visual, tátil e sonora.

No Brasil, há cerca de 18, 6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, o que representa cerca de 9 em cada 100 pessoas com 2 ou mais anos de idade, sendo que a Bahia é um dos estados brasileiros que mais concentra pessoas com deficiência em comparação com a população total brasileira (IBGE, 2022; ObservaDH, 2024).

A formação de professores ainda é o ponto central das pautas dos programas que incentivam a mudança para transformar a realidade das pessoas com deficiência no Brasil. Segundo dados do Ministério da Educação (2022), por meio da Capes (Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que está vinculada ao Ministério da Educação, promover a formação de professores tem sido um dos pontos centrais das políticas públicas municipais, estaduais e federais na educação básica, em nível superior, tanto inicial quando em nível de pós graduação, *lato e strictu sensu*, ainda, novas diretrizes curriculares para a formação de professores no país ocorreram em 2024, como o tempo mínimo de graduação de licenciatura em pedagogia de 4 anos, entre outros dados do Conselho Nacional de Educação (CNE), segundo consta na resolução CNE/CP nº4 de 29 de maio de 2024.

Uma revisão integrativa da literatura realizada em 2024, (Lopes, et al. 2024) evidenciaram que a falta de formação de professores para atuar com estudantes Público da Educação Especial é evidenciada no levantamento, assim como, há necessidade de legislação para estabelecer conteúdos e carga horária para formação docente na área da Educação Especial pensando nestes estudantes, bem como há necessidade de ampliação desses estudos na Educação Superior e de investimentos em regiões brasileiras, especialmente nas que concentram o maior número de estudantes Público da Educação Especial como nas regiões

Norte e Nordeste, a fim de melhorar a qualidade das formações dos professores e, conseqüentemente, do ensino dos estudantes Público da Educação Especial.

Sendo assim, os questionamentos foram surgindo e o olhar sobre a comunicação e aprendizagem a partir das ações da escola e do entorno dos estudantes foi se tornando algo cada vez mais complexo. Nesse sentido, algumas das inquietações que impulsionaram as reflexões para o estudo partiram das seguintes reflexões da pesquisadora: como que a comunidade escolar, portanto desde o professor regente, profissional de apoio escolar, professor do atendimento educacional especializado, diretora, coordenação pedagógica, coordenadora do atendimento educacional especializado, profissional de saúde e família vem contribuindo para a participação do estudantes Público da Educação Especial com NCC na rotina escolar? Como essa comunidade escolar identifica as necessidades e desejos desses estudantes Público da Educação Especial com NCC? Como a comunidade escolar ensina esses estudantes Público da Educação Especial com NCC?

Diante desses questionamentos, surgiu a necessidade de uma investigação que buscasse contribuir com tais questões, e tendo em vista esses aspectos, o que configurou o questionamento que conduziu nossa pesquisa foi: como um programa de formação colaborativa para uso CAA em formato teórico e prático pode contribuir para formação da comunidade escolar que atua estudantes Público da Educação Especial com NCC?

O objetivo desta pesquisa é, então, elaborar, implementar e avaliar um programa de formação colaborativa, para uso da CAA em formato teórico e prático para o processo de formação na perspectiva da comunidade escolar que atua com estudantes Público da Educação Especial com NCC.

Em vista disso, o desenvolvimento da pesquisa foi estruturado em três seções: a fundamentação teórica; apresentação do Objetivo Geral e dos Objetivos Específicos da Tese; e apresentação e detalhamento do Método para elaboração e implementação do Programa, incluindo os resultados e a análise dos dados coletados; por fim, a exposição das conclusões e considerações finais geradas pela pesquisa.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

Foi realizada uma revisão da literatura sobre pesquisas com uso de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) para estudantes Público da Educação Especial (PEE) com Necessidades Complexas de Comunicação (NCC) na escola. Foi apresentada a CAA para, em seguida, expor os estudos das formações que usam a comunicação alternativa na comunidade escolar, dando destaque para seus integrantes, o professor, o profissional de apoio, a gestão escolar, a família e o profissional de saúde na escola.

### **2.1 Formação de professores na educação básica na atuação ao estudante Público da Educação Especial com NCC**

Pesquisadores alertaram os esforços ao longo do tempo para uma renovação pedagógica com ênfase a formação de professores no contexto da diversidade de estudantes nas escolas da educação básica à Universidade. Os mesmos autores descreveram que as formações enfrentam desafios, como: atribuir ao professor papel ativo no processo de ensino e aprendizado; favorecer que o professor realize um trabalho em colaboração com membros da área e proporcione oportunidades significativas de aplicação da teoria para a prática do professor relacionadas à realidade escolar que ele vivencia (Silva Junior, Ferreti, 2004; Martins, Duarte, 2010 Silva Junior, et al., 2018; Gatti, 2019, 2022; Nóvoa, 2019, 2022; Medeiros, Gurgel, 2023; Lomba, Schuchter, 2023; Valle, Ferreira, 2024).

Na concepção da pedagogia histórico-crítica, entender a formação do professor é compreender que o diálogo e a problematização são dependentes de vivências e aprendizado, o que se torna difícil entender a formação do professor como algo baseado em poucos conteúdos e pouco diálogo; assim a reflexão, à troca diante da problematização se faz necessária (Abdian; Hernandez, 2012).

Silva Junior et.al. (2018) afirmaram que para auxiliar na tarefa educativa de modo crítico, no viés da pedagogia histórico-crítica, os professores precisam compreender os elementos que caracterizavam o processo de formação do indivíduo. Os autores, ainda destacaram que o projeto de construir uma teoria mediadora entre os fundamentos da educação e o âmbito da prática pedagógica são essenciais para a formação do professor (Silva Junior, et al. 2018). Quanto à gestão escolar, é possível concebê-la como mediadora para o alcance da função social da escola, no que se refere a construção humanizadora do estudante (Abdian; Hernandez, 2012).

Historicamente, a necessidade de formação do professor data pelo menos do século XVII, com o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores. A partir

daí nasce os espaços encarregados de preparar ou qualificar o professor profissionalmente em sua atuação nos espaços escolares (Silva Junior et al., 2018).

No Brasil, o advento desse processo se deu no final do Regime Militar com objetivo de melhor equacionar a formação docente no país (Saviani, 2009). Contudo, a formação de professores foi um dos pontos centrais com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

No entanto, segundo Saviani, os institutos superiores de educação emergiram como instituições de nível superior de forma não esperada, provendo uma formação rápida, mais barata, no formato de cursos de curta duração. Isso se estendeu até as diretrizes curriculares do curso de pedagogia homologadas em abril de 2006 (Saviani, 2008).

Embora tenha sido possível identificar ensaios de reformas para atender questões pedagógicas visando a formação do professor, Saviani destacou a necessidade de um encaminhamento satisfatório devido as precariedades das políticas formativas, sem preparo suficiente aos docentes para os encontros problemáticos e desafiadores enfrentados pela educação escolar em nosso país (Saviani, 2009).

Canário (2009) afirmou que a melhoria do desempenho das escolas “[...] exige um investimento na qualificação dos professores em geral e dos profissionais com responsabilidades nos órgãos de gestão das escolas, em especial sobre esse campo de estudo e de trabalho”. (Canário, 2009, p. 1)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 2017) foi passando a vigorar com alterações significativas ao longo dos anos. Como pode ser verificado na LDB de 2017, Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica será realizada em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

Na LDB (Brasil, 2024), em julho mais especificamente, algumas das alterações foram realizadas, como no Art. 6º em que confere que a União, os Estados e o Distrito Federal devem:

1. estimular a oferta de educação profissional e tecnológica articulada com o ensino médio;
2. implementar, na forma de regulamento, estratégias previstas na Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica que estará articulada com o Plano Nacional de Educação, por meio da promoção de cooperação técnica da União com os Estados e o Distrito Federal, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sem prejuízo de outras formas de cooperação;

3. articulação das políticas e programas constantes da Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023 em que institui o Programa Escola em Tempo Integral, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de fomentar a criação de matrículas na educação básica em tempo integral;
4. a Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023 que dispõe especialmente sobre a educação profissional e tecnológica e articular a educação profissional técnica de nível médio com programas de aprendizagem profissional.

Ainda que as políticas públicas tenham sido reformuladas, como a LDB, em que a cada biênio atualiza e configura novas propostas e perspectivas para a educação e para a formação de professores, mais recentemente a literatura é enfática no que tange a formação de professores sobre a necessidade de engajamento por parte deles em seus percursos formativos, assim como no exercício de sua profissão.

Em um levantamento bibliográfico realizado por Lomba e Schuchter (2023) foi identificado uma perspectiva histórica e reflexiva, conceitos e referenciais teóricos sobre docência e formação de professores na educação básica, destacando seus desafios. Essa pesquisa apresentou uma diversidade de temas referentes à docência e formação de professores baseados em autores como Nóvoa (1995; 2009; 2019, 2022); Gatti (2020; 2021); Gatti et al. (2019); Freire (2005); Saviani (2007); Silva Junior, Ferreti (2004); Silva Junior et al. (2018), entre outros. Nesse levantamento foi persistente a reflexão sobre a necessidade na formação de professores em pensar estratégias e possibilidades para as novas demandas impostas à educação que perpassam a sociedade, a vida escolar e a formação profissional. O estudo também discutiu que docentes e seus pares, necessitam ainda romper com modelos educacionais ineficientes e políticas públicas de formação, ainda que, seja um direito, uma necessidade e uma corresponsabilidade de docentes e instituições educacionais, além, dos professores serem formados visando analisar, compreender e intervir consciente e criticamente em sua realidade, em sua profissão e em sua formação.

Mendes (2025) destaca que no Brasil, a temática de modelos educacionais ineficientes, é assunto recorrente e de longa data, pois Anísio Teixeira, Mário de Andrade, Darcy Ribeiro e outros educadores brasileiros, há muito tempo, já defendiam a ideia de que a escola fosse um espaços de desenvolvimento e formação cidadã a todos e todas, com a finalidade de promover a formação integral de todos os estudantes, em seus aspectos pedagógicos, pessoais, sociais e produtivos, assim democratizando o acesso à escola que antes era direito de poucos e de um seleto grupo de pessoas. Assim, a Educação Integral para todos é uma concepção de educação

que enxerga a formação integral dos sujeitos em todas as suas dimensões, sendo estas, cognitiva, física, social, cultural, afetiva e intelectual (Gomes-Silva, Mendes, 2025).

Com isso, o percurso para promover um encaminhamento satisfatório visando a formação de professores, ainda que desafiadora, tem buscado em programas de formação continuada para profissionais da educação básica e em políticas de incentivo a pesquisa e a ciência em nosso país.

É possível evidenciar, inicialmente, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), que desde 2009, quando foi criado, beneficiou mais de 100 mil professores da educação básica que não tinham formação centrada em sua área específica de atuação (Brasil, 2024). O Parfor foi criado como uma ação que visou contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em sua atuação na rede pública de educação básica para a promoção de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam.

Sendo assim, esse plano de formação combinou propostas de incentivo visando três grandes lacunas da formação de professores a primeira licenciatura, a segunda licenciatura e a formação pedagógica. Dos objetivos fundamentais do programa se concentrou na proposta de cursos de licenciatura que atendessem às especificidades da formação inicial de professores em serviço; a oferta aos professores da rede pública de educação básica oportunidade de acesso a formações específicas de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuavam, e o incentivo a aproximações entre educação superior e a educação básica, com vistas a escola a qual o professor atuava como um espaço privilegiado de formação e de pesquisa.

No contexto de oferta de formação de professores, cabe destacar perante essa política nacional de apoio e incentivo a formação de professores no âmbito da educação, o RENAFOR – Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação, com base no Decreto 8.752, de 9 de maio de 2016, este executado pela Diretoria de Educação Especial (DEE) teve por finalidade promover a formação continuada em Educação Especial de professores do atendimento educacional especializado e profissionais da Educação Básica em geral, como uma ação em parceria com as Instituições Federais de Ensino Superior, que contou com cerca de 40 mil vagas de professores da educação básica e teve um investimento de 11,5 milhões de reais (Brasil, 2020).

Para fazer frente a esse novo cenário, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) desde 2019, se destina a cursos de formação de professores, apoiando instituições públicas de ensino superior a oferecerem cursos por meio do uso da modalidade de Educação a Distância (EAD).

Os dados atualizados (Brasil, 2024) indicaram 62 mil vagas para cursos de licenciatura e 31 mil vagas direcionadas a cursos de especialização, pensando especialmente na formação de professores com dificuldade no acesso a grandes centros, permanecendo estes em regiões de área rural.

Outro programa que deve ser citado, em atenção à iniciação e à docência, é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), assim como o Programa de Residência Pedagógica, com vistas a contribuição ao aperfeiçoamento da formação de professores em nível superior e a qualidade da educação básica, em dados atualizados (Brasil, 2024). Nestes programas foram ofertadas mais de 60 mil bolsas para profissionais da educação básica em todo o país.

É importante destacar, também, a plataforma Avamec, que desde 2020, se apresenta como uma das ações que fornece a busca pela garantia ao aperfeiçoamento da atuação e da Formação de Professores, gestores e profissionais da educação. A ferramenta se constitui em um ambiente virtual de aprendizagem, desenvolvido pelo Laboratório de Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais (LabTime) da Universidade Federal de Goiás (UFG) em parceria com o Ministério da Educação. Os cursos de Formação de Professores da plataforma Avamec são considerados pelo MEC como um dos pilares atuais para formação de professores e capacitação de demais profissionais da área da educação. Em dados atualizados (BRASIL, 2024), com aproximadamente 4 milhões de cursistas, com 277 cursos online e gratuitos de diversas áreas, como cursos na área de Educação Especial.

E mais recentemente, em 21 de setembro de 2024, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), lançou o Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (Parfor Equidade). O programa apresenta propostas inovadoras para a formação de professores, uma vez que se destina a formar o professor em licenciaturas específicas para atender às redes públicas e comunitárias que ofertam educação escolar indígena, quilombola e do campo, Educação Especial inclusiva e educação bilíngue de surdos, com vistas a capacitar professores em exercício da profissão a ter um olhar genuíno e condições de ensino à diversidade dos estudantes.

Algumas universidades públicas federais já aderiram ao programa como a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em que compõe em mais de um dos seus centros o ensino de estudantes nessas diversas áreas, com dados atualizados de outubro de 2024 (UFRB, 2024) os cursos oferecidos são “Licenciatura em Educação Inclusiva” em Feira de Santana -

Bahia; “Licenciatura em Educação Quilombola” nos municípios de Cachoeira, Bonito e Irará na Bahia; “Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos” nos municípios de Ipiaú e Laje na Bahia. O Parfor Equidade faz parte do o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, relançado pelo Ministério da Educação em 2023, com ações destinadas à formação de estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e estudante público da educação especial, portanto, estudantes com deficiência transtornos do espectro autista e altas habilidades.

Nesse sentido, é possível identificar que programas de formação de professores, no decorrer das últimas duas décadas, vem trazendo contribuições significativas para que os professores da educação básica tenham uma visão inclusiva, de diversidade, fortalecendo a necessidade da parceria entre as Universidades e os programas propostos de forma oficial. Tais programas necessitam ser discutidos e organizados em conjunto com os pesquisadores, profissionais e professores da Educação Básica aos da Universidade (Deliberato; Gonçalves; Manzini, 2024).

Na próxima seção será evidenciado, com maior aprofundamento, os conceitos e aspectos da comunicação aumentativa e alternativa.

## **2.2 Definindo a Comunicação Aumentativa e Alternativa na Formação de Profissionais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**

A formação de profissionais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva se faz necessária e é de extrema importância, pois assegura a plena participação e o direito à aprendizagem dos estudantes sob a perspectiva da não discriminação (Brasil, 2008).

Ainda, a formação de profissionais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva se faz necessária para que os pais, professores, profissional de apoio, gestão escolar recebam orientações sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, assim como sobre o estudante com necessidades complexas de comunicação, assim como, a respeito do ensino de novas estratégias, recursos e serviços para ampliar a comunicação e a interação desses estudantes no espaço escolar (Sameshima, 2011). Neste contexto de discussão, Franco (2024) e Franco e Mendes (2024) identificaram a necessidade de formação no uso da CAA e alertaram a carência por parte dos professores em saber como inserir os sistemas e recursos dessa área do conhecimento em suas práticas pedagógicas (Carnevale et al. 2013; Rocha, Pletsch, 2018; Rigoletti, Deliberato, 2020; Deliberato, 2022, 2024).

Manzini (2013) destacou que “[...] tratando de formação de professores, parece ser urgente a formação e treinamento daqueles que trabalham ou que irão trabalhar com estudantes

com severos distúrbios de comunicação. ” (Manzini, 2013, p. 296) E diante desse convite à reflexão e à ação outros estudos, demonstraram a necessidade de capacitação e consolidação da formação de todos os profissionais da escola e da equipe envolvida no processo de atuação com o estudante público da Educação Especial com NCC (Schirmer, 2023; Schirmer, Silva; Nunes, 2024; Kruger; Berberian, 2024).

O professor e a comunidade escolar como um todo pode promover e dar suporte necessário para que os estudantes Público da Educação Especial com NCC utilizem os componentes da CAA na escola (Von Tetzchner et al., 2005; Kent-Walsh; Mcnaughton, 2005). Contudo, esses parceiros precisam de formação e conhecimento para desenvolver as habilidades e estratégias de interação necessárias. Kent-Walsh e colaboradores (2015) identificaram que a formação do parceiro de comunicação é amplamente reconhecida como um componente-chave para intervenções ao estudante Público da Educação Especial nos diferentes contextos.

O termo “Comunicação Aumentativa e Alternativa” é utilizado para definir formas alternativas de comunicação. O termo em inglês é “Augmentative and Alternative Communication”, configurando uma tradução unânime nas comunidades acadêmicas nacionais<sup>6</sup>.

A CAA é aumentativa quando usada para complementar a fala existente, alternativa quando usada no lugar da fala ausente ou não funcional, ou temporária quando usada por pacientes no pós-operatório em terapia intensiva, intubação, perda de voz temporária, AVE, TCE entre outros (Elsahar et al., 2019; ASHA, 2024).

Há ocorrências na literatura das seguintes traduções para o português: “Comunicação Alternativa (CA)”; “Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA)”; “Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA)” e “Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)”. O termo utilizado nesse estudo foi “Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)” conforme recomendação da Associação Internacional de Comunicação Alternativa (ISAAC-BRASIL).

A CAA possibilita que pessoas com deficiência e NCC possam se expressar e tenham seus desejos e necessidades compreendidos, portanto a CAA promove habilidades de expressão e recepção, assim como, favorece o acesso à novas informações e aquisição de vocabulário. Alguns autores enfatizam que a CAA é usada quando o indivíduo se comunica face a face por meio de outros caminhos que não a fala (Von Tetzchner, 1997). De acordo com von Tetzchner et al. (2005) o “[...] desenvolvimento de meios alternativos de comunicação não constitui

---

<sup>6</sup> No ano de 2023, a ISAAC-Brasil após ampla discussão, inclusive após fórum com a Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia indicou o uso do termo CAA como “Comunicação Aumentativa e Alternativa” de comunicação.

apenas a aprendizagem de um modo diferente de comunicação; implica um caminho alternativo de constituição cultural do sujeito [...]. ” (Von Tetzchner et al., 2005, p.155)

Segundo Schimer e Nunes “[...] o termo se refere principalmente a pessoas com deficiência que não são capazes de se expressar por intermédio da fala articulada. É o indivíduo que usa os sistemas aumentativos e alternativos de comunicação. ” (Schimer e Nunes, 2015, p.81)

Crianças com deficiência física, sensorial, perceptual, associada com as necessidades complexas de comunicação, por exemplo, podem ouvir as palavras, mas ter meios limitados para expressar o significado dessas palavras, devido ao acesso restrito ao ambiente pela sua condição motora, por exemplo, oferecendo condições para o desenvolvimento da fala, assim como para suplementar a fala e ter acesso a compreender novos sentidos (Light, 2003; Deliberato, 2023, 2024). A CAA, garante formas de comunicação para crianças e jovens com paralisia cerebral que apresentam acesso restrito ao ambiente pelas condições motoras (Goldoni, 2014; Goldoni 2018).

A CAA subdivide-se em comunicação apoiada (assistida) e comunicação não apoiada (não assistida). Segundo Manzini e Deliberato (2006) a comunicação apoiada engloba:

[...] todas as formas de comunicação que possuem expressões linguísticas na forma física e fora do corpo do usuário, como objetos reais, miniaturas de objetos, pranchas de comunicação com fotografia, fotos e outros símbolos gráficos e, ainda, os sistemas computadorizados. Esses são os recursos adaptados (Manzini, Deliberato, 2006, p.5).

Os termos “assistida” ou “apoiada” é utilizado quando o estudante público da educação especial com NCC requer instrumentos que vão além do seu próprio corpo para expressar uma expressão com intencionalidade, como, o uso de um comunicador ou vocalizador, que contém símbolos e/ou palavras impressas que são emitidas por meio de voz sintetizada e/ou digitalizada. Neste sentido, os recursos como *tablet*, *Ipad*, *smarphone* (dispositivos móveis) podem ser utilizados como recursos de Tecnologia Assistiva para comunicação e interação contribuindo para a acessibilidade comunicativa nos diferentes ambientes, por meio do uso dos aplicativos específicos que utilizam sistemas aumentativos e alternativos de comunicação com o objetivo de favorecer melhor funcionalidade, participação, autonomia e qualidade de vida da pessoa com deficiência (Deliberato, Gonçalves, 2025).

Quando estudante com NCC se apropria apenas de seu próprio corpo, no uso de gestos simples e convencionais, expressões faciais e corporais, assim como no uso da língua de sinais

brasileira, o termo é “não assistida” ou “ não apoiada” (Alencar, 2002, Faq 2022; Faq 2023; Comunicatea, Teamm, 2022; Montenegro, et al., 2023).<sup>7</sup>

Diante das diversas possibilidades que a CAA promove, pesquisadores têm enfatizado a importância de atender às necessidades das crianças e jovens que apresentam dificuldades no uso da fala, por meio da inserção de linguagens alternativas, com o suporte de recursos e estratégias adequados (Sameshima, Deliberato, 2009; Schirmer, 2023; Deliberato, 2023, 2024). Deliberato (2024) pontuou que a diversidade da linguagem humana permitiu aos pesquisadores ampliarem suas discussões e refletirem sobre as possibilidades de acesso à competência linguística e ao domínio da competência comunicativa.

A CAA se utiliza de um sistema multimodal (Bersch, Sortoretto, 2017). Um sistema multimodal é aquele que se apropria e valoriza todas as formas expressivas do estudante, por meio dos gestos, expressão facial, olhar, vocalização, apontamentos, entre outras possibilidades: sistemas pictográficos. O profissional que irá atuar com o estudante que necessita da CAA, ou que poderá se apoiar a CAA para alcançar a aprendizagem e comunicação, precisa estar atento, pois o uso dos símbolos pictográficos e das palavras escritas sempre vem acompanhado de formas comunicativas que se mostraram eficazes como os gestos, as expressões faciais e corporais e as vocalizações (Nunes, 2003; Bersch, Sortoretto, 2017; Schirmer, Nunes, 2017).

A CAA é composta por quatro componentes: símbolos, recursos, estratégias e técnicas de comunicação (Elsahar, 2019; ASHA 2024). Os símbolos podem ser sistemas manuais, objetos (sistemas tangíveis), fotografias, pictogramas e a escrita (FAQ SBFA, 2022; FAQ SBFA, 2023; Montenegro, et al., 2023). Portanto, os Símbolos são representações tangíveis, auditivas e visuais de significados, conceitos ou sentidos que estão sendo adquiridos ou que já foram adquiridos. Por exemplo: o objeto “livro”, a palavra "livro", foto do “livro”, figura em pictograma do “livro” (que pode ser um pictograma do sistema PCS, ARASAAC, REBUS, PIC, BLISS) e a Escrita do “livro" e o sinal do “Livro” que representam o significado do objeto que está sendo utilizado para uma determinada função.

---

<sup>7</sup> Essas informações constam também nas cartilhas “Perguntas e respostas frequentes sobre comunicação suplementar e alternativa para fonoaudiólogos” (2023), disponível em: [https://www.sbfa.org.br/portal2017/themes/2017/faqs/faq\\_cas.pdf](https://www.sbfa.org.br/portal2017/themes/2017/faqs/faq_cas.pdf). E ainda, na cartilha “Perguntas e respostas frequentes sobre comunicação suplementar e alternativa para professores” (2023) disponível em <https://www.sbfa.org.br/portal2017/themes/2017/faqs/faq-cas-professores.pdf>.

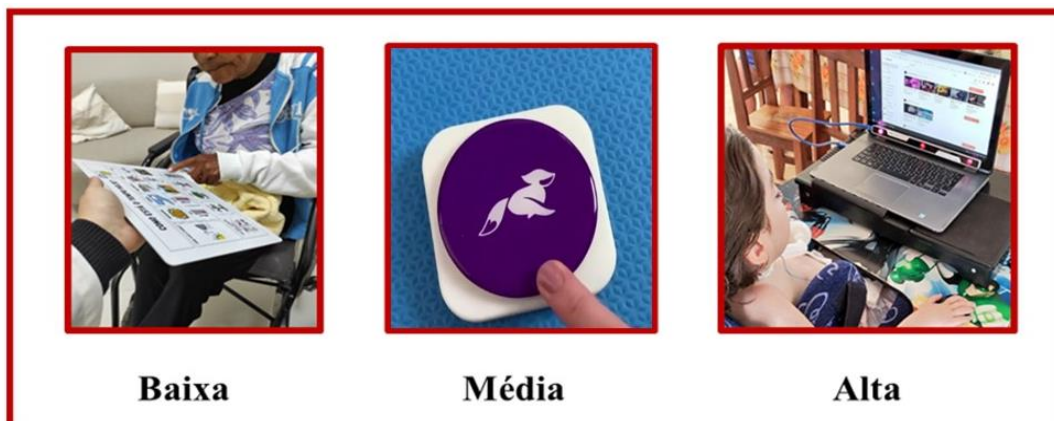
Figura 1: a representação de Símbolo em CAA



Fonte: produção da própria autora

Os recursos são materiais concretos que podem ser de baixa ou média e alta tecnologia que disponibilizam os símbolos para que as pessoas possam utilizar no momento das interações sociais ou nas atividades pedagógicas e demais tarefas. Os recursos podem ser de *baixa tecnologia* como pranchas de papel ou livros e cadernos com os símbolos impressos, cartões com fotos ou símbolos gráficos, objetos concretos que serão usados para se referir a uma mensagem a ser comunicada, assim como podem ser de *média tecnologia* como dispositivos móveis com aplicativos ou mesmo *alta tecnologia* como vocalizadores, equipamentos de rastreamento ocular e outros (Rocha, 2013; FAQ SBFA, 2022; FAQ SBFA, 2023; Montenegro, et al., 2023).

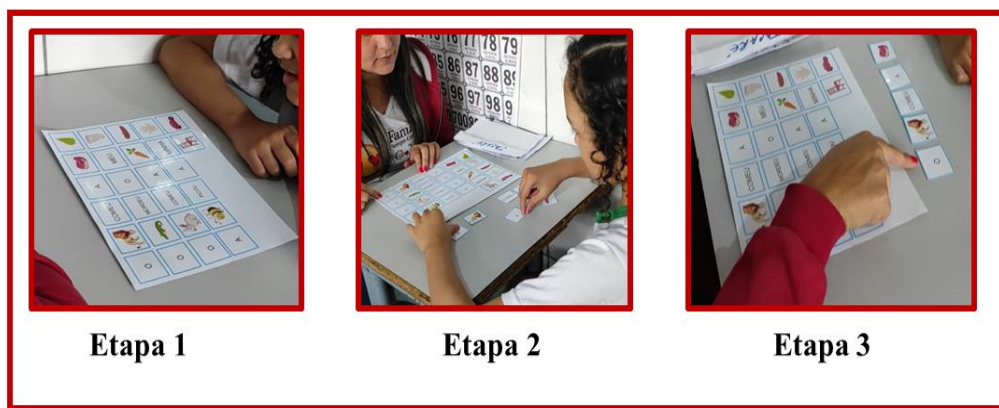
Figura 2: a representação de Recurso em CAA



Fonte: produção da própria autora

A estratégia de comunicação é como será utilizado o recurso que contém os símbolos, no corpo ou fora do corpo de quem se apropria dessa comunicação, como: PECS; PECS adaptado, PODD, Videomodeling; pode ser a sinalização do “sim” e do “não”, por meio de gestos ou expressões faciais, por exemplo (Rocha, 2013; Deliberato, 2015; Kruger, 2023; Deliberato, Ferreira-Donati, 2020).

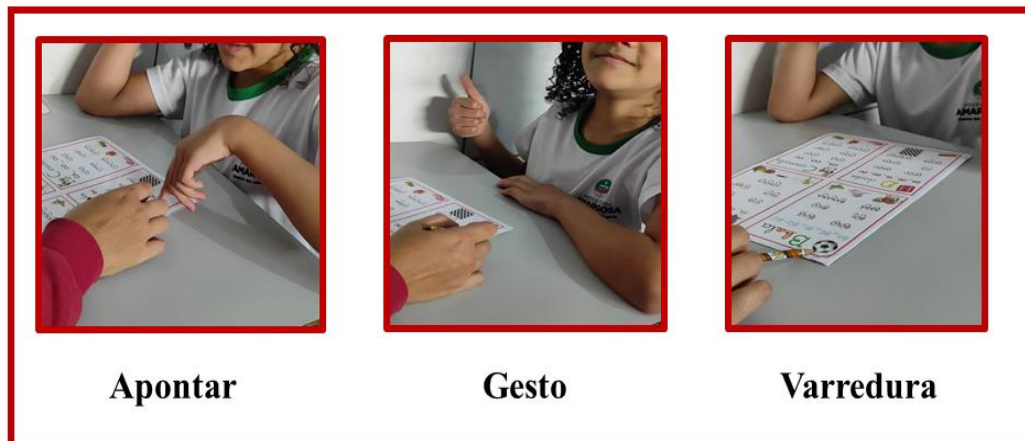
Figura 3: estratégia para construção sintática de história adaptada



Fonte: produção da própria autora

A técnica de comunicação está relacionada ao acesso, ou seja, como a pessoa seleciona o símbolo em seu recurso será por exemplo: *apontar diretamente um símbolo*, que está em uma prancha de comunicação (apontamento direto); outra técnica, poderá ser a de *observar o parceiro de comunicação que aponta os símbolos da prancha*, um após o outro, sendo que quem se apropriará da CAA poderá sinalizar *com um gesto ou som*, quando o símbolo que deseja expressar for selecionado pelo parceiro (acesso indireto também conhecido como *técnica de varredura*) (Schirmer; Bersch, 2007; Comunicatea, Teamm Unifesp, 2022; Kruger, et al., 2023; Montenegro, et al., 2023).

Figura 4: a representação de Técnica em CAA



Fonte: produção da própria autora

O uso da CAA na escola com a apropriação dos recursos e estratégias, podem ser ferramentas valiosas e úteis para que o estudante público da educação especial com NCC consiga alcançar maior participação em diversos ambientes, em especial na sala de ensino regular (Silva, et al., 2013).

Os desafios enfrentados pelos professores a respeito do desconhecimento das alternativas de comunicação ao estudante Público da Educação Especial com NCC reforçaram a necessidade de formação continuada para ampliar possibilidades de comunicação e aprendizagem ao estudante público da educação especial com NCC (Carnevale, et al., 2013; Rigoletti, 2018; Rigoletti, Deliberato 2020, 2024).

Na próxima seção será demonstrado, como a formação de professores no contexto da CAA é um fator fundamental para a comunidade escolar e o impacto que a formação promove na comunicação e aprendizagem do estudante público da educação especial com NCC.

### 2.3 Formação de professores no contexto da CAA

A formação de professores no contexto da CAA se faz necessária e é de extrema importância que os pais, professores, profissional de apoio, gestão escolar recebam orientações sobre a Educação Especial; os fatores intrínsecos e extrínsecos ao estudante com NCC, assim como, a respeito do ensino dos componentes da CAA e da TA no espaço escolar, e é por meio do crescente número de pesquisas importantes na área, que decorrerá a explanação da formação de professores no contexto da CAA (Pelosi, 2000; Reily, 2004; 2008; Nunes, 2009, 2010; Sameshima, 2011; Schirmer, 2012; Rocha e Deliberato, 2012; Pelosi e Souza, 2012; Nunes e

Gomes, 2013; Deliberato e Nunes, 2015; Massaro, 2016; Nunes e Schimdt, 2019; Rigoletti, 2023).

Pesquisadores identificaram a necessidade de formação no uso da CAA e veem a carência por parte dos professores em saber como inserir os sistemas e recursos dessa área do conhecimento em suas práticas pedagógicas (Carnevale et al., 2013; Rocha, Pletsch, 2018; Rigoletti, Deliberato, 2020).

O professor e a comunidade escolar como um todo pode promover e dar suporte necessário para que o estudante com NCC utilizem os sistemas e recursos CAA na escola (Von Tetzchner et al., 2005; Kent-Walsh; Mcnaughton, 2005; Rigoletti, 2023). Contudo, esses interlocutores ou parceiros de comunicação precisam de formação e conhecimento para desenvolver as habilidades e estratégias de interação necessárias. Kent-Walsh e colaboradores (2015) identificaram que a formação do parceiro de comunicação é amplamente reconhecida como um componente-chave para intervenções ao estudante com NCC nos diferentes contextos.

Silva (2005) destacou o papel fundamental da formação do professor que atua junto ao estudante com NCC, descrevendo que a formação desse professor que vivenciará o contexto de sala de aula com esses estudantes, entendendo esse processo como o cerne da possibilidade de atingir práticas educacionais significativamente inclusivas. Silva (2005) ainda destacou que, com uma formação adequada, o professor é capaz de dar aos estudantes com NCC o direito de serem de fato acolhidos em suas demandas educacionais, por acreditar ser o professor o mediador mais próximo as demandas do estudante em contexto escolar.

Von Tetzchner et al., (2005) discutiu que a escola que atende um modelo inclusivo é aquela adaptada às habilidades, potencialidades ou mesmo dificuldades do estudante com NCC, sendo a CAA uma área que oferecerá possibilidades para esse estudante que poderá vivenciar o processo de aprendizagem com acesso a comunicação amplamente variada em atividades sociais e culturais naturais.

Nunes (2009) sugeriu que a ausência de uma formação inicial e continuada adequada prejudica o processo de participação do estudante com NCC na rotina escolar. Os estudos têm comprovado a importância da formação continuada e da troca de saberes na comunidade escolar de forma a contribuir para o crescimento do ensino colaborativo na prática do professor.

No estudo de Nunes et al. (2009) foi possível verificar que quando o professor apresentou conhecimento reduzido a respeito dos sistemas e recursos de CAA, ele encontrou dificuldade de manusear e elaborar estratégias que facilitem o processo comunicativo e nas atividades escolares. O resultado do estudo evidenciou que a falta de conhecimento do professor quanto ao uso dos sistemas e recursos de CAA impacta em sua prática em sala de aula com o

estudante com NCC. Para Nunes (2011), a utilização de recursos de CAA possibilita a melhora significativa no desempenho e na independência de várias funções dos estudantes com NCC na vivência escola.

No estudo de Sameshima (2011), a pesquisadora capacitou professores na aplicação de sistemas de CAA, em atividades pedagógicas. Participaram deste estudo dois estudantes com deficiência física decorrente de alterações neurológicas, do gênero masculino, com idades entre 11 e 12 anos, usuários de sistemas de CAA e cinco professoras do ensino fundamental de uma escola pública, com idades entre 32 e 57 anos. A coleta de dados ocorreu entre maio de 2007 a outubro de 2010, nas respectivas escolas dos estudantes em um centro de atendimento especializado para pessoas com deficiência no interior do estado de São Paulo. Para o desenvolvimento da pesquisa, foi utilizado um programa de CAA, constituído em três etapas.

Na primeira etapa foi para orientações sistemáticas a respeito de linguagem e comunicação; apresentação dos sistemas de CAA e o uso destes sistemas na comunicação e aprendizagem da leitura e escrita, em seguida a autora realizou a identificação do currículo da escola e o conhecimento do planejamento pedagógico da sala de aula. Na segunda etapa foi a identificação das habilidades dos estudantes e o estabelecimento da rotina escolar dos mesmos. Na terceira etapa foi a elaboração e adaptação de recursos por meio dos sistemas de CAA. A autora discutiu que no processo de capacitação dos professores, estes demonstraram potencial para selecionar recursos adequados as necessidades particulares dos estudantes, adaptando as atividades pedagógicas com sistemas de CAA, contribuindo para a participação do estudante nas diferentes atividades escolares e promovendo o desenvolvimento da fala, da leitura e escrita desses estudantes.

Schirmer (2012) enfatizou que, para a construção de uma escola para todos, é imprescindível que se pense em uma pedagogia que alcance a diversidade dos estudantes em ambiente escolar. A autora ainda demonstrou que os professores ao receber formação inicial ou mesmo formação continuada, são capazes de oferecer condições ao estudante público da educação com NCC diante das práticas pedagógicas, para um trabalho inclusivo.

A mesma autora, em sua tese de doutorado, fez um levantamento quanto a formação do professor, e considerou fundamental ao professor do ensino regular, assim como do professor que atuará no ensino especializado na área da CAA, as práticas e conhecimentos consistentes sobre o processo de ensino e de aprendizagem do estudante com necessidades complexas de comunicação. Ainda, Schirmer e Nunes (2014) após análise sobre a formação do professor no contexto da CAA, verificaram o aumento significativo de estudantes com necessidades

complexas de comunicação matriculados na escola regular, e destacaram as crescentes dúvidas dos professores em relação à condução do processo de inclusão desses estudantes.

Estas autoras ainda buscaram identificar as práticas dos profissionais da escola em diferentes espaços escolares, bem como as condições materiais e organização em sala de aula, diante do processo de mediação com os estudantes com necessidades complexas de comunicação. Nesse ínterim, consideraram que os materiais adaptados que acolhem as intenções comunicativas do estudante público da educação com NCC, além de ampliar as possibilidades de comunicação, aumenta a participação nas atividades pedagógica e beneficia a aprendizagem de todos. Consideram que esse resultado se baseia inclusive no formato dos sistemas, uma vez que é composto por imagens e símbolos gráficos.

Ainda, Rodrigues e Passerino (2013) desenvolveram um programa de formação para professores na Educação Especial e professores da educação infantil no uso da CAA. O programa foi oferecido em curso de extensão promovido por uma Universidade pública em parceria com a Secretaria Municipal da cidade selecionada. O curso ocorreu na modalidade semipresencial, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Teleduc 4* e com encontros presenciais. Em 2009, a carga horária total do curso foi de 83 horas, com 6 encontros presenciais e participaram 33 professores da Educação Especial. Em 2012, a carga horária total foi de 52 horas, com 11 encontros presenciais e o público-alvo foram 24 professores da Educação Infantil.

Estas autoras analisaram um questionário respondido pelos participantes e as postagens na ferramenta: “Fórum de discussão” no ambiente Moodle. As professoras identificaram que há desconhecimento a respeito da quantidade, variedade e utilidade dos recursos de CAA pela escola, pela família, pelos professores especializados e pela equipe médica. Além disso, ressaltaram a necessidade de parcerias na escola entre os professores e/ou outros profissionais para a constituição de processos inclusivos. As autoras evidenciaram que o uso de um recurso de CAA não se restringe a um ambiente e a um profissional, e que se faz necessário associar o recurso com as situações de ensino e de aprendizagem. Ainda, concluíram que a formação do professor é um processo em permanência.

Passerino, Bez e Vicari (2013) demonstraram resultados de duas formações em CAA com foco no processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma rede regular de ensino. Uma dessas formações, de 80 horas, foi realizada na modalidade semipresencial, com apoio de recursos digitais e participaram 40 professores da rede pública municipal de Alegrete/RS. Cada professor selecionou um estudante com transtorno do espectro autista que estivesse incluído na escola, para acompanhar ao longo da formação. Protocolos de

observação e registro foram organizados para orientar a análise e identificação de necessidades e potencialidades desses estudantes em diferentes contextos: família, Atendimento Educacional Especializado, sala de aula e outros espaços.

Ainda, estas pesquisadoras descreveram que durante a formação foram apresentados recursos de Tecnologia Assistiva (TA) aos professores. Os professores discutiam em grupo a respeito dos estudantes com transtorno do espectro do autismo, bem como o planejamento pedagógico de cada estudante. Segundo demonstraram, os professores realizavam as intervenções e os resultados eram compartilhados com o grupo e analisados dentro do contexto da formação. Dentre os resultados evidenciaram que os estudantes tiveram interesse pela leitura, ampliação da coordenação motora fina, aumento da concentração, interação e tempo em uma atividade, e ampliação da comunicação e da participação de ações do seu cotidiano.

As pesquisadoras Deliberato e Nunes (2015) descreveram a inserção de figuras com a escrita para apoiar a rotina de uma sala de aula da Educação Infantil, por meio de um trabalho colaborativo da pesquisadora com a professora. Participaram da pesquisa uma estudante com deficiência, 22 estudantes de sua turma, a professora do ensino regular, a professora do Atendimento Educacional Especializado e a mãe da estudante. As atividades foram registradas por meio do diário de campo, filmagens e gravação das entrevistas. Os resultados demonstraram que a professora inseriu o apoio de figuras com a escrita na rotina da sala de aula a partir da mediação da pesquisadora, ainda, verificaram que no planejamento das atividades pedagógicas da professora, esse foi um fator de impacto, uma vez que todos os estudantes da sala de aula passaram a usar a figura com a escrita das letras nas atividades que contribuía na leitura de palavras. As pesquisadoras reforçaram a necessidade de programas de formação a comunidade escolar para incluir o estudante com NCC em sala de aula.

As autoras Schimer e Nunes (2015) destacaram que o acervo de estudos sobre formação continuada de professores nos leva à reflexão de que mesmo diante de todo um histórico de práticas inclusivas e de informação disponível, o professor ainda necessita de conhecimentos específicos e atualizados para servirem de suporte à resolução dos problemas que vivencia na escola. As autoras ainda afirmam que os professores levantam críticas aos modelos de formação continuada, referindo que as formações deveriam ser ofertadas utilizando-se de modelos que não priorizem com maior ênfase os conhecimentos teóricos e informativos, mas sim que priorizem a prática dos profissionais da escola contemplando as reais necessidades da comunidade escolar atuante com o estudante com NCC.

Na tese de doutorado de Massaro (2016), a pesquisadora, descreveu dentre outros objetivos, um programa de intervenção em comunicação suplementar e alternativa na Educação

Infantil com proposta de formação continuada ao professor; e desenvolveu e implementou uma proposta de estratégias, recursos e atividades pedagógicas por meio de músicas infantis adaptadas com sistemas de comunicação suplementares e alternativos. Para o desenvolvimento da pesquisa, aplicou-se um programa de comunicação alternativa, constituído de três etapas. Na primeira etapa, ocorreram orientações a respeito de linguagem, comunicação e sistemas de CAA; na segunda etapa foram identificadas as habilidades dos estudantes e a rotina da escola, e a última etapa foi a elaboração, adaptação e uso de recursos e sistemas de CAA. Os resultados apontaram que houve impacto significativo na atuação pedagógica da professora regente, possibilitando a formação continuada para o uso da CAA.

Nos estudos de Rocha e Deliberato (2012) e Deliberato, (2024), as pesquisadoras demonstraram a importância da capacitação da comunidade escolar não somente para o uso dos recursos e para o estabelecimento de estratégias pedagógicas, mas para contemplar as questões comunicativas que servem como facilitadores no processo de aprendizagem, propiciando caminhos para a aquisição de leitura e escrita. A formação de diferentes interlocutores, em especial dos professores mediadores no contexto da CAA deveria ser compromisso das ações de profissionais da saúde e da educação inclusiva (Camaliente, 2022).

Nunes e Schirmer (2017) abordaram a formação do professor na sala de recursos multifuncional. Destacaram que, mais importante que o emprego de recursos tecnológicos, é a presença do interlocutor disposto e preparado para acolher e responder às mensagens do estudante com NCC. Segundo as pesquisadoras, é importante que este estudante possa se apropriar e usar as modalidades comunicativas favorecidas pela CAA. É importante a adequação dos recursos de CAA à realidade do estudante e que o docente perceba que os materiais e/ou atividades devem ser flexibilizados e adaptados às peculiaridades do estudante. Portanto, uma formação não depende somente de sua implementação, mas de interlocutores que possam tornar significativa a comunicação entre duas pessoas, em que favoreçam e encorajem as necessidades comunicativas.

No livro “Salas Abertas”, Shirmer e Nunes (2017) organizaram relatos de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na perspectiva da atuação desses professores no uso da CAA no ambiente escolar. As autoras demonstraram a mudança de atitude após formação das professoras participantes, em relação aos estudantes com NCC, por meio dos relatos e da utilização mais frequente dos recursos e das estratégias de CAA no ambiente escolar.

A pesquisa de Rocha e Pletsch (2018) realizada em salas de recursos no estado do Rio de Janeiro, Baixada Fluminense, teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas e os

processos de ensino e aprendizagem de estudante público da educação com NCC, assim como, identificaram a utilização dos recursos e estratégias de CAA por parte dos professores durante as intervenções. Os resultados demonstraram complexidade do trabalho pedagógico; as potencialidades dos estudantes público da educação; a necessidade de formação continuada dos professores e as possibilidades da utilização da CAA como um instrumento que contribui significativamente nos processos de ensino e aprendizagem do estudante com NCC.

A pesquisa de Sant`Anna e colaboradores (2018) revelou iniciativas que os professores mediadores devem buscar para suprir essa dificuldade: maior interação com os profissionais da saúde, percepção mais individualizada a respeito dos estudantes público da educação e investimento na formação continuada, em serviço para obtenção de conhecimentos a respeito de estratégias e mediações que viabilizem a maior participação e aprendizagem dos estudantes com NCC nas situações de ensino.

No programa de formação do professor, nos estudos de Rigoletti (2018, 2023) foi possível identificar/esclarecer/ampliar a necessidade de mudanças significativas na formação inicial e/ou continuada dos professores visando à complexidade de situações presentes na realidade escolar. Os dados revelaram a necessidade de pensar em programas de ensino que possam colaborar com a formação do professor, seja na modalidade inicial ou na continuada, além de beneficiar a participação do estudante com NCC.

A mesma autora em sua tese desenvolvida em 2023, intitulada “Programa de Ensino Intersetorial Colaborativo: participação e inclusão escolar do aluno da Educação Especial”, teve como objetivo identificar e analisar as etapas de um programa de apoio à participação de estudantes Público da Educação Especial, verificou a importância a respeito das parcerias intersetoriais colaborativas como uma grande possibilidade para oferecer ao estudante maior assistência às suas especificidades. A autora ainda verificou que a elaboração e a implementação de um programa de ensino que apoie a participação escolar do estudante Público da Educação Especial devem ser acompanhadas por uma equipe orientada por objetivos em comum para afirmar de fato uma proposta inclusiva, garantindo equidade nas práticas pedagógicas ao estudante Público da Educação Especial com NCC.

Andzik e colaboradores (2019) fizeram uma grande pesquisa nas escolas dos Estados Unidos para verificar o tipo de capacitação e apoio que os professores de Educação Especial estavam recebendo para auxiliar estudantes com paralisia cerebral com NCC em sala de aula. Participaram desta pesquisa três mil e duzentos professores para constatar os esforços que os educadores disponibilizavam em tempo para a implementação da CAA, o tipo e a duração do

treinamento que receberam para apoiar os estudantes que precisavam de suporte na comunicação.

Os resultados desta pesquisa revelaram que há uma ligação significativa entre a quantidade de treinamento que os professores receberam e a funcionalidade no uso da CAA com seus estudantes. Os professores que receberam mais treinamento apresentaram uma variedade mais ampla de estratégias de suporte com a CAA para auxiliar os estudantes com NCC em sala de aula. Concluíram que uma vez que a comunicação é realizada por recursos de baixa e alta tecnologia, os professores necessitam de formação contínua e sistematizada para implementar esses dispositivos com precisão, a fim de atingir a mudança que se espera aos estudantes com NCC.

Nunes; Schmidt (2019) reafirmaram a necessidade de se questionar a qualidade das ações que são propostas pelos professores aos estudantes com NCC, e referem que os professores precisam refletir a respeito de suas práticas pedagógicas. Ainda concluíram que a escola e seus parceiros precisam obter o conhecimento curricular necessário para lidar com o estudante, reafirmando a necessidade de programas delineados de formação aos professores para apoiar suas práticas em sala de aula. Ainda, os autores consideraram que o conhecimento curricular pelo professor o permite elaborar, adaptar e aplicar propostas pedagógicas de acordo com sua habilidade em administrar os conteúdos, com conhecimento da sequência e do nível de complexidade das atividades em sala de aula (Nunes, Schmidt, 2019).

Hetzroni e Neeman (2023) investigaram os efeitos de um programa de educação continuada em Israel para oferecer às equipes multidisciplinares conhecimentos teóricos e práticos em CAA; trabalho em equipe; alfabetização e questões familiares sobre a aplicação da CAA para indivíduos com necessidades complexas de comunicação, sobre os conhecimentos, habilidades, atitudes e mitos dos participantes. Um método misto foi usado para investigar dois programas de educação continuada, em três escolas compostas por 136 funcionários multidisciplinares. Os resultados demonstraram que os participantes adquiriram conhecimentos e habilidades, mudaram atitudes em relação aos mitos anteriores. Os participantes relataram mudanças na prática e na colaboração nas suas equipes, com os indivíduos em seus ambientes e com suas famílias em decorrência da disponibilidade limitada de programas aos profissionais.

Assim, é possível verificar que são frequentes os esforços e a pesquisa na área da formação de professores no contexto da comunicação aumentativa e alternativa, e esses estudos apontam com unanimidade a necessita de formação para auxiliar o estudante no seu direito ao acesso, participação, permanência e aprendizagem a um currículo específico, assim como, a

importância da formação continuada ao profissional da educação e o quanto a troca de saberes entre eles pode contribuir para o fortalecimento da proposta colaborativa na formação.

Na próxima seção será abordado, como a CAA e o uso de estratégias de mediação na escola contribuem na formação da comunidade escolar para a atuação ao estudante Público da Educação Especial com NCC.

### 2.3.1 Uso da CAA e as Estratégias de Mediação na Escola

Os componentes da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) demonstra eficácia no contexto escolar e, os pesquisadores das Universidades públicas do Rio Grande do Norte; Paraíba; São Paulo, Bahia, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, entre outras instituições brasileiras têm descrito e discutido resultados envolvendo a CAA na comunicação e aprendizagem dos estudante Público da Educação Especial nas escolas, tendo como colaboradores gestores escolares, pedagogos, profissionais de apoio escolar, famílias e profissionais de saúde de estudantes com necessidades complexas de comunicação no processo de mediação na escola.

Todo professor mediador que trabalha com estudantes que possuem deficiência e que se sente responsável em instrumentalizar práticas e ações pedagógicas que vislumbrem durante esse processo a autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social aos seus estudantes buscarão implementar estratégias que são funcionais para cada caso particular (Manzini, 2012).

Sendo assim, além dos fatores intrínsecos relacionados ao estudante Público da Educação Especial, é fundamental que o professor esteja envolvido ao que pertence ao entorno do estudante, ou seja ao que está extrínseco ao estudante, um desses aspectos se refere a comunicação, como por exemplo a função do uso dos sistemas e recursos de CAA nas tarefas estabelecidas e no papel social da rotina escolar (Deliberato, 2017).

Outro aspecto está relacionado com as barreiras do ambiente em que o estudante está inserido, como por exemplo a habilidade, atitude e conhecimento das pessoas que se comunicam com esse estudante a respeito do uso dos sistemas e recursos de CAA, ainda, outro aspecto seriam as políticas públicas que irão promover o acesso aos sistemas, recursos e a formação inicial e continuada aos interlocutores desse estudante na área da CAA (Light, Mcnaughton, 2014, 2015; Deliberato, 2017).

Os pesquisadores Light e McNaughton (2014) discutiram em seus estudos que sem o acesso a uma comunicação eficaz, crianças e jovens com deficiência e necessidades complexas de comunicação vivenciam barreiras de comunicação que limitam o acesso para expressar

necessidades e desejos, desenvolver relações sociais e trocar informações com outras pessoas. Por isso, a necessidade de se desenvolver competências comunicativas (Light, Mcnaughton, 2014, 2015) aos estudantes que fazem uso da CAA, para que sejam atendidos os seus direitos de comunicação, interação com o outro e participação ativa em sociedade.

A competência comunicativa inclui atenção no desenvolvimento de habilidades nos seguintes domínios inter-relacionados: linguístico, operacional, social e estratégico, considerando também fatores psicossociais, aspectos que visem a eliminação de barreiras e o desenvolvimento de apoios no ambiente. A mediação utilizada pelo professor deve respeitar os domínios do estudante Público da Educação Especial, ou seja, considerar os domínios linguísticos, operacionais, estratégico e o social que favorecem a relação do professor com o estudante nas diferentes tarefas estabelecidas na rotina escolar (Light, 2003; Light, McNaughton 2014; Deliberato, 2018; Light; McNaughton, Caron, 2019; Gonçalves, Walter, 2024).

Para Light; McNaughton; Caron (2019), a escola é um local privilegiado em que as crianças passam um período significativo, durante uma fase da vida em que as habilidades sociais e de comunicação são aprendidas (Guarda, Deliberato, 2006; Manzini, Deliberato, 2004, 2007).

Deliberato (2008) buscou destacar o quanto oferecer recursos e estratégias ao estudante Público da Educação Especial é um compromisso da comunidade escolar. O fortalecimento da conexão entre escola e família deverá propiciar o processo de aprendizagem do estudante e também será benéfica para o desenvolvimento do estudante, seja ele ou não Público da Educação Especial.

Assim, a garantia do acesso, participação, permanência e aprendizagem ao estudante Público da Educação Especial na escola, pode ser vista como de responsabilidade da gestão escolar, mas também dos professores, da família, do profissional de saúde e, portanto, de toda uma comunidade escolar, uma vez que, para que todos recebam o conhecimento teórico e prático devem trabalhar em parceria uns com os outros e que exercitem durante a construção do conhecimento a reflexão sobre as práticas (Schimer, Nunes, 2015).

O estudante Público da Educação Especial com NCC pode necessitar de símbolos, recursos, estratégias, procedimentos e serviços especializados que viabilizem o acesso à competência comunicativa por meio do uso de sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) (Light, Mcnaughton, 2014; Deliberato, Nunes, Walter, 2014). Elaborar, implementar e fazer o uso da CAA em contexto escolar beneficia os usuários e a comunidade escolar em diferentes contextos e espaços (Bersch, Sartoretto, 2017).

A pesquisadora Massaro (2012) identificou a participação de estudantes Público da Educação Especial com NCC durante as atividades pedagógicas de professores, no uso da música infantil adaptada com sistemas de comunicação aumentativa e alternativa e a mesma pesquisadora (2016) analisou o processo de mediação no ensino durante um programa de intervenção em comunicação suplementar e alternativa na Educação Infantil. Segundo a pesquisadora, os estudantes, Público da Educação Especial, participaram do programa de intervenção utilizando habilidades expressivas não-verbais, sendo está uma comunicação por gestos, expressão facial, movimentos corporais, figuras, pictogramas entre outros sistemas aumentativos e alternativos de comunicação. Por meio deste estudo a pesquisadora observou que a apropriação das habilidades não-verbais contribuiu para o ensino de conteúdos pedagógicos ao estudante com necessidades complexas de comunicação. Ainda, identificou que sistemas de CAA podem favorecer as habilidades de expressão desses estudantes, além de promover suporte por meio de *input* de linguagem nas atividades pedagógicas, auxiliando nas estratégias de ensino.

Outro estudo fundamental, Rocha (2013), foi uma pesquisa que deu ênfase ao estudante Público da Educação Especial na escola ao acesso da Tecnologia Assistiva (TA). Este estudo discutiu a possibilidade do estudante Público da Educação Especial, ter maior participação na seleção da rotina de suas atividades, em vista a ampliar sua funcionalidade e participação em diferentes atividades oferecidas pelo professor em sala de aula. O objetivo do estudo foi descrever o processo de indicação e confecção de recursos de TA no contexto escolar do estudante com necessidades complexas de comunicação. A coleta de dados foi dividida em cinco tarefas e foi realizada nas escolas de dois estudantes com paralisia cerebral. Como resultado foram construídos para os participantes recursos de tecnologia assistiva para o uso na escola. A pesquisadora levantou a necessidade da implementação de programas de formação com a prática para toda a comunidade escolar do estudante Público da Educação Especial, assim como enfatizou a importância de sistematização em etapas de elaboração dos recursos de tecnologia assistiva e da CAA para realização das atividades oferecidas pelo professor em sala de aula.

Brando, Togashi, Brito e Nunes (2011) analisaram o processo comunicativo de estudante Público da Educação Especial com NCC e seus interlocutores na escola, ainda verificaram os efeitos da implementação dos recursos alternativos de comunicação na interação desses estudantes em sala de aula. A pesquisa teve como participantes cinco estudantes com paralisia cerebral com necessidades complexas de comunicação, a professora da turma e quatro assistentes de pesquisa. Segundo as pesquisadoras, foram oferecidos recursos de CAA de baixa

tecnologia como pranchas fixadas junto à cadeira de rodas, álbuns e um quadro de comunicação com imagens para uso da professora durante a atividade com os estudantes. As pesquisadoras selecionaram junto à professora e aos estudantes, os temas e o vocabulário que seriam empregados durante a implementação da CAA com o uso das pranchas em atividades conduzidas com todos os estudantes da turma.

Nesta pesquisa, ocorreram doze sessões, ao longo de quatro meses, para a implementação das pranchas de CAA nas atividades de sala de aula. Inicialmente, as pesquisadoras foram introduzindo os cartões com fotografias de todos os estudantes presentes da sala de aula e cartões de saudações. Nas sessões seguintes, foram acrescentados cartões com pictogramas sobre ações e objetos. A atividade principal, desenvolvida para além do material confeccionado, foi a construção de história pelo sistema de CAA para interpretação de textos lidos. Nesse contexto, as assistentes de sala liam, em voz alta, três pequenas histórias que tinham como personagens os próprios estudantes da turma, e cada um deles era convidado a responder as perguntas sobre as histórias, por meio de varreduras simples das figuras. Os resultados do estudo indicaram maior frequência na intenção comunicativa com o uso do recurso dos estudantes da turma com as assistentes. Ainda em relação as funções comunicativas, verificaram que fazer e responder saudações, descrever eventos e emitir solicitações na interação comunicativa dos estudantes com NCC com as assistentes de sala foram mais frequentes com o uso da prancha de comunicação.

No estudo de Walter e Nunes (2013), na pesquisa intitulada “Comunicação alternativa para alunos com Autismo no ensino regular”, as autoras descreveram uma das etapas de um projeto de Comunicação Alternativa para estudantes no contexto escolar. Os resultados demonstraram que grande parte dos professores apresentava intenção em se comunicar, porém, com grande dificuldade no suporte especializados e participação nas trocas comunicativas e de aprendizagem com esses estudantes. Sendo assim, uma das conclusões do estudo seria que a CAA pudesse ser implementada, inicialmente, na sala de atendimento educacional especializado e, posteriormente, na sala regular de ensino.

As autoras Rigoletti e Deliberato (2024) identificaram por meio dos relatos de professores que atuaram com o estudante Público da Educação Especial com NCC, que eles não tinham conhecimentos a respeito de como selecionar recursos e estratégias mais adequadas em relação ao conteúdo pedagógico do plano de ensino para a necessidade de cada um destes estudantes, e também por não terem conhecimento a respeito da área da TA e da CAA. No entanto, Rigoletti (2020) também discutiu o quanto as apropriações de mediações associadas a CAA em contexto escolar melhoram as possibilidades ao estudante Público da Educação

Especial, ainda reforça o quanto as mediações direcionadas à aprendizagem dos estudantes, Público da Educação Especial, necessita que o professor se coloque de fato nesse papel mediador para assim buscar avanços no desenvolvimento escolar e comunicativo do estudante.

Nesse sentido, o conceito de mediação é fundamental. Costa (2006) esclareceu que quando a mediação é feita pelo outro, sendo o professor, família ou qualquer outro interlocutor, como parceiros comunicativos mais próximos ao estudante, é denominado como mediação pedagógica, ou seja, é necessário a ação do outro como suporte de ensino e/ou de avaliação. Ao entender mais sobre esse conceito, surge a questão da intervenção, pois não é qualquer mediação que irá favorecer o estudante. Os professores são, então, um dos principais responsáveis pela organização e promoção das práticas pedagógicas que irão contribuir para a aprendizagem dos estudantes (Costa; Oliveira, 2018).

Ainda sobre a mediação, Sampaio e Sampaio (2009) afirmaram, com base em seus estudos sobre Vygotsky, que é por meio do outro que a relação entre sujeito e objeto são estabelecidas. E essa tarefa é papel do professor e de todos que estabelecem relações de mediação com o estudante, portanto, da escola como um todo, a fim de proporcionar uma “[...] rica oportunidade de troca de experiências, questionamentos e cooperação entre os estudantes com e sem deficiência.” (Sampaio e Sampaio, p. 160). Vygotsk afirmou que *“Aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã [...]”* (Vygotsky, p. 97, 1998, itálico do autor)

A função mediadora para Vygotsky (1998) se refere a dois tipos de elementos com função de mediação: os instrumentos e os signos. A mediação pelo signo é uma condição humana que está intimamente ligada à internalização ou apropriação das atividades e do comportamento sócio-histórico-cultural. Já o instrumento, se remete ao que está entre o homem e sua ação, a fim de que transforme seu meio, mediado pela comunicação. Vygotsky (1998) já afirmava sobre o processo de interação da criança com outras pessoas, como contribuição significativa para constituição dos processos internos da criança, uma vez que o autor revela que só com a interação eficiente o aprendizado se estabelece.

Desse modo, a partir da teoria de Vygotsky é possível refletir, no âmbito da escola, que a relação estabelecida entre o estudante Público da Educação Especial e a comunidade escolar necessita ser construídas enraizada de significados para o estudante, por meio do uso de sistemas, recursos, estratégias e técnicas que valorizem os elementos da aprendizagem e da comunicação do estudante no contexto escolar. E esse será um ponto central para estabelecer de fato a interação entre professor e estudante, latentes na função mediadora.

Rigoletti e Deliberato (2020) realizaram um estudo, que teve como objetivo identificar as mediações dos professores de ensino fundamental realizadas ao estudante Público da Educação Especial. Os resultados demonstraram que os professores apresentam dificuldades para avaliar o desenvolvimento dos estudantes, e isso gera problemáticas no direcionamento da mediação pedagógica que contribuiria para desenvolvimento de novas aprendizagens. As autoras também identificaram que há falta de planejamento na elaboração e implementação de recursos, sistemas e estratégias adequadas à rotina pedagógica com os estudantes com NCC, no entanto, de acordo com as percepções dos professores participantes da pesquisa, foi evidente que a CAA se faz um caminho promissor para a aprendizagem dos estudantes com NCC.

Na próxima seção será apresentada como a comunidade escolar na proposta colaborativa pode trazer contribuições significativas nas relações que estabelece na aprendizagem e comunicação com o estudante Público da Educação Especial na escola.

#### **2.4 A comunidade escolar como equipe colaborativa**

A escola é vista como um local constituído para construção humanizadora do ser social servindo tanto como uma “[...] forma de resistência a uma suposta condenação quanto à procura por outros horizontes, mais equânimes, mais emancipatórios. ” (Cury, 2008, p. 220) Assim, “ensinar exige saber escutar. ” (Freire, 1997, p.127)

Além de formar para escutar, a escola deve também ser problematizadora. Como diz Freire, a “[...] educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. ” (Freire, 2010, p.69) e se ela é “[...] esta relação entre sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível, na qual o educador reconstrói, permanentemente, seu ato de conhecer, ela é necessariamente, em consequência, um que fazer problematizador. ” (Freire, 2010, p.81)

Freire (2010) disse que não é no silêncio que os indivíduos se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão; os seres humanos se constroem por meio de diálogos, pois somos indivíduos essencialmente comunicativos. E acrescenta dizendo que a palavra não é o privilégio de alguns, mas sim o direito de todos.

Na abordagem da pedagogia histórico-crítica, a educação pode ser vista como forma de conscientização e transformação social sendo fundamental na relação sociedade, escola e formação do indivíduo, importantes para o processo educativo escolar (Duarte, 1996; Silva Junior, et al., 2018; Nóvoa, 2019). Nesse contexto, “[...] a educação escolar não apenas interfere positivamente ou negativamente no desenvolvimento, ela produz desenvolvimento. ” (Abdian, Hernandez, 2012, p.8) Nesse processo de conscientização, é fundamental ver a escola como

“comunidade escolar”. Esse conceito, concebe a escola como integração entre seus membros, em cada um dos seus membros tem o sentimento de pertencimento a ela. A comunidade, nesse sentido, é vista como o vínculo que une estudantes, professores, gestão, família e demais integrantes da escola em valores e ideais compartilhados.

A comunidade escolar pode ser compreendida a partir da visão de que o sentido de comunidade nasce da necessidade do sentimento de pertencimento inerente a cada ser humano (Stainback, Stainback, 1999). A comunidade pode ser vista como o vínculo que une os estudantes e professores em valores e ideais compartilhados, elevando seus níveis e autoconhecimento, compromisso e desempenho, proporcionando-lhes um sentido singular e de identidade, de pertencer a um grupo, trabalhando em colaboração (Queiroz, 2021).

Compreendeu-se aqui por comunidade escolar como aquela que acessa a escola inclusiva, educando a todos os estudantes em salas de aula regulares. Pode-se, então, pensar a Escola Inclusiva dentro das conexões criadas pela comunidade escolar:

Uma **escola inclusiva** é aquela que educa todos os alunos em salas de aula regulares. Educar todos os alunos em salas de aula regulares significa que todo aluno recebe educação e frequenta aulas regulares. Também significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas às suas habilidades e necessidades; recebem todo o apoio e ajuda de que eles ou seus professores possam, da mesma forma, necessitar para alcançar sucesso nas principais atividades. Mas uma escola inclusiva vai além disso. Ela é um lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas e por outros membros da **comunidade escolar**, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas (Stainback, Stainback, 1999, p.3, negrito do autor).

Neste sentido, os autores afirmaram os benefícios da educação inclusiva para os educandos com e sem deficiência pela oportunidade de convivência, apoio e aprendizagem mútuas. Para que isso se efetive, há a necessidade de um fortalecimento no trabalho com a comunidade escolar. Stainback e Stainback (1999) também mencionam os perigos “[...] se um apoio for incorretamente proporcionado, pode tornar um indivíduo desnecessariamente dependente dele.” (Stainback, Stainback, 1999, p. 227), por isso, as interações ao estudante devem ser examinadas na construção da rede de apoio.

Para que haja consolidação da Educação Inclusiva na escola, é necessário o envolvimento de toda comunidade escolar no planejamento dos programas a serem implementados “[...] docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas.” (Sant’ana,

2005, p. 228) Para Aranha (2001), a inclusão é a aceitação da diversidade em sociedade assim como é a forma de garantir acesso às oportunidades para todos:

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (Brasil, 1997, p. 5).

A inclusão é uma questão de fato que se trata de uma estratégia com potencial para garantir o avanço necessário na Educação Especial no Brasil (Mendes, 2010). A autora ainda afirmou a necessidade urgente de universalização do acesso, participação, permanência e aprendizagem na proposta de educação para Todos, esta meta deve ser traçada pelo sistema da educação geral, uma vez que a escola para uma sociedade com acentuada segregação social, que pretende ser mais democrática, não poderá surgir enquanto existirem mecanismos de exclusão e seletividade social (Mendes, 2010).

No Documento *Equity and Quality in Education “Supporting Disadvantaged student and school”* (OCDE, 2012) e na Declaração de Incheon (Unesco, 2016), diversos países se reúnem trazendo propostas que assegurem a Educação Inclusiva e equitativa de qualidade, de modo a promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Nesta Declaração destacam com ênfase que “[...] nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos.” (Unesco, 2016, p. 7).

A Declaração de Incheon para a Educação 2030 elaborada no Fórum Mundial de Educação em Incheon, na Coreia do Sul, entre 19 e 22 de maio de 2015 traz a ideia de que a melhoria das escolas começa com o princípio de atendimento às diferentes necessidades dos estudantes, reconhecendo que as boas escolas são boas escolas para todos os estudantes. A ação escolar com base nesse princípio assegura a educação inclusiva de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (Unesco, 2023).

Ainda, como parte da agenda 2030 da Declaração de Incheon (Unesco, 2016) há outro documento para a Educação Global, o manual internacional *“A guide for ensuring Inclusion and equity in Education”* (Unesco, 2017), que inclusive foi traduzido para o português em 2019<sup>8</sup>. Este manual levanta elementos fundamentais para a garantia da inclusão e equidade na educação, experiências inclusivas e discussões a respeito do que se pode entender por equidade são descritas, como a garantia do senso de justiça e processos justos a pessoa com deficiência,

---

<sup>8</sup> Título em português da tradução mais recente: “Manual para garantir inclusão e equidade na educação” (Unesco, 2019)

de modo que seja um “[...] processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes.” (Unesco, 2019, p.13). Neste manual, com versão mais recente de 2019, há quatro dimensões que são propostas para orientar as políticas públicas visando estabelecer sistemas educacionais inclusivos e equitativos.

Na dimensão relativa aos conceitos, a inclusão e equidade são como princípios norteadores das políticas, planos e práticas educacionais, dando ênfase ao currículo escolar. Ela serve como base da prática pedagógica, que envolve os conteúdos que serão estudados, as atividades realizadas e as competências a serem desenvolvidas, com o objetivo da formação plena dos estudantes. O foco é dado, portanto, na construção de um currículo que envolva a todos que trabalham com os estudantes e suas famílias, inclusive ao monitorar a frequência, a participação e o desempenho dos estudantes. Na dimensão das diretrizes políticas, é enfatizada a inclusão e a equidade com veemência, liderança e articulação em todos os níveis dos estudantes.

Nas dimensões estruturas e sistemas, cada local deve se perguntar: existe apoio de qualidade para os estudantes vulneráveis? Todos os envolvidos no processo trabalham em rede e os recursos humanos e financeiros são distribuídos de forma equitativa para promoção da inclusão? Quanto a última dimensão, esta relativa a dimensão de práticas, refere que as escolas são detentoras de estratégias que possibilitam verificar a frequência, participação e desempenho de todos os estudantes, e que isto deve ser garantido. Ainda, reforçam que é fundamental a oferta de apoio para os estudantes, como professores e funcionários de apoio, mas que estes devem estar preparados para responder à diversidade e com oportunidades de desenvolvimento profissional na perspectiva inclusiva e equitativa.

Entendendo a urgência para construção de uma base conceitual e prática destas dimensões, a formação da comunidade escolar se torna um apoio para contribuir no acesso, participação, permanência e aprendizagem aos estudantes com necessidades complexas de comunicação, afinal será que existe apoio de qualidade para estudantes vulneráveis? (Unesco, 2019). Os apoios necessários à escolarização inclusiva para garantia do direito à educação das pessoas com deficiência, também pode ser pautada na formação não apenas do professor, mas de todos que fazem parte de algum modo ao que constitui a comunidade escolar do estudante.

#### 2.4.1 A Gestão na comunidade escolar

A partir do olhar da comunidade escolar no campo da gestão na escola Costas (2003) afirmou que a escola apresenta desafios quanto as questões organizacionais e estruturais sendo o diretor da escola, quem dependendo de suas ações, poderá suprir boa parte das deficiências.

Hora (1997) salientou que ele é um representante legítimo do Estado na escola imbuído de uma posição hierárquica responsável pelo cumprimento das ordens superiores.

A gestão escolar tem o papel de uma liderança política, cultural e pedagógica, a fim de garantir o atendimento das necessidades educacionais da escola, cuidando da elevação do nível cultural das massas (Hora, 1997). Nesse sentido, Heloisa Lück (2000) afirmou que:

No contexto da educação brasileira, tem sido dedicada muita atenção à gestão na educação que, enquanto um conceito novo, superador do enfoque limitado de administração, se assenta sobre a mobilização dinâmica e coletiva do elemento humano, sua energia e competência, como condições básicas e fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino e a transformação da própria identidade da educação brasileira e de suas escolas, ainda carentes de liderança clara e competente, de referencial teórico-metodológico avançado de gestão, de uma perspectiva de superação efetiva das dificuldades cotidianas, pela adoção de mecanismos e métodos estratégicos para a solução dos seus problemas (Lück, 2000, p. 7).

Segundo Carletto (2009) a gestão escolar não atua mais isoladamente e sim em uma equipe gestora integrada comprometida com a coordenação pedagógica. Isso lhe permite uma nova visão também no que se refere ao seu papel centralizado apenas ao âmbito administrativo, uma vez que deve ser vista também no âmbito dos aspectos pedagógicos, preservando com isso a visão mais ampla do ambiente escolar. Ainda, segundo o autor a partilha dos diversos pontos de vista dos profissionais da escola, a aprendizagem contínua por meio de formações e a valorização da diversidade e interações da comunidade escolar, favorece uma articulação adequada entre a gestão escolar e o processo constante de aprendizagem dos professores.

Segundo Costas, desde 2000, a gestão escolar tem ocorrido de modo mais descentralizado, com maior flexibilidade e numa prática de participação efetiva, realizada com participação dos professores, estudantes, pais e da comunidade (Costas, 2000). O autor identificou a necessidade de investir nessa mudança do comportamento dos profissionais e das pessoas envolvidas com a escola, portanto da comunidade escolar, no sentido de orientar quanto às práticas pedagógicas e administrativas, com o objetivo de garantir a qualidade e a equidade de participação de todos os integrantes desta comunidade.

Com o conceito de cultura organizacional Nóvoa (2019) trouxe a importância da modernização escolar e dos sistemas educativos da gestão escolar na área técnica, humana e científica, entendendo que isso é possível quando se implica em um esforço de todas as pessoas envolvidas no ambiente educacional. Nóvoa (1995, 2022) afirmou que as escolas podem mudar sua cultura interferindo nos aspectos “invisíveis”, como por exemplo, os valores, as normas e as ideologias que um determinado grupo partilha entre si.

Diante desse cenário de repensar a gestão escolar, Masseto (2003), por exemplo, estabeleceu metas de responsabilidades para a gestão escolar na busca de uma escola renovada: a) promover mudanças e renovações na escola, mantendo a flexibilidade; b) estabelecer parcerias com outras instituições de ensino; c) implementar tecnologias no ensino e na aprendizagem dos estudantes; d) favorecer a participação e o trabalho com a sociedade; e) colocar o administrativo a serviço do pedagógico; f) definir prioridades e políticas de ação e fortalecer a autonomia da escola.

No entanto, não se pode repensar a gestão escolar sem a consolidação da Educação Inclusiva. Sant'Ana, ainda afirmou que aos gestores escolares devem tomar providências de caráter administrativo necessárias à implementação do projeto de Educação Inclusiva. Isso lhes permitiria atuar numa prática inclusiva desde o envolvimento da organização das reuniões pedagógicas, desenvolvendo ações relacionadas à acessibilidade, identificando e realizando as adaptações curriculares para que, assim, possam dar suporte a comunidade escolar (Sant'ana, 2005).

Segundo Sage (1999) é importante entender a relação do gestor escolar na Educação Inclusiva. Para o autor é fundamental construir uma comunidade inclusiva que a) englobe o planejamento e o desenvolvimento curricular; b) envolva preparação da equipe para trabalhar de maneira cooperativa e compartilhar seus saberes, a fim de desenvolver um programa de equipe em progresso contínuo; c) envolva a criação de dispositivos de comunicação entre a comunidade e a escola; d) desenvolva tempo para reflexão sobre a prática desenvolvida. Segundo o autor, esses são requisitos para a construção de uma escola inclusiva.

O mesmo autor (1999), refere que o papel do diretor, é essencialmente um papel de facilitação, portanto, necessita provocar mudanças na escola como um todo. O medo da mudança que ocorre aos profissionais da escola, segundo ele, não deve ser ignorada pelo diretor, ele tem como dever ajudar os outros professores a encarar o medo, encorajar tentativas de novos comportamentos e reforçar os esforços rumo ao grande objetivo, que é a inclusão do estudante Público da Educação Especial na escola.

A relação entre a gestão escolar e a Educação Inclusiva pode ser observada em alguns documentos oficiais, mas que muitas vezes não aparece de forma explícita (Tezani, 2009). Segundo a autora, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), não se encontra qualquer referência à relação entre gestão escolar e Educação Inclusiva, apenas sugestões de ações. No Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2001a), promulgado em 9 de janeiro de 2001, por meio da Lei n.º 10.172, encontra-se pontos isolados que tratam separadamente da gestão escolar e da Educação Inclusiva: a gestão escolar deve estabelecer a

gestão democrática participativa nos estabelecimentos oficiais e garante a participação de todos na elaboração do projeto político pedagógico da unidade escolar; e no que se refere à Educação Inclusiva, o documento estabelece como diretriz o atendimento ao estudante com necessidade educacional especial no sistema regular de ensino e enfatiza a formação de recursos humanos necessários para este atendimento.

Mendes (2010) analisou que, as devidas adaptações curriculares que foram adotadas pela gestão escolar, poderão favorecer a educação inclusiva e, conseqüentemente auxiliarão os aspectos administrativos e pedagógicos, proporcionando a construção de uma educação emancipadora e inclusiva, de forma a se consolidar uma educação para todos, em que se institua continuamente novas relações educativas para quebrar o círculo excludente e contraditório da nossa sociedade (Mendes, 2019).

Desde o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2001a, Artigos 34, 35, 36), foi especificado que o processo de formação em serviço não se restringe apenas ao professor, mas a todos os sujeitos escolares com o objetivo de garantir qualidade no atendimento prestado para todos os estudantes diante da diversidade assim como ao estudante com necessidades complexas de comunicação.

Ainda, é possível verificar no PNE decênio 2014-2024 (Brasil, 2024), instituído pela Lei nº 13.005/2014, levanta a busca pela superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; que fica estabelecido que somente uma política explícita e vigorosa de acesso à educação para todos pode abranger o âmbito social e o âmbito educacional, se destacando quanto aos aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), e qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos. No mesmo documento, ainda reforçam que cabe à gestão escolar, assegurar esses recursos e materiais, sendo que o fortalecimento da educação inclusiva vem de atitudes pró ativas da gestão em parceria com a família, estudantes, professores e comunidade escolar em geral, para superar o obstáculo da ignorância, do medo e do preconceito, para divulgar serviços e recursos educacionais atualizados da época.

O documento PNE na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) estabelece que o objetivo do documento é assegurar o processo de inclusão do estudante Público da Educação Especial, de modo a garantir: acesso com participação e aprendizagem no ensino comum; proporcionar o atendimento educacional especializado; proporcionando um ensino que evite a evasão escolar dando continuidade de estudos e acesso aos níveis mais elevados de ensino; promover a acessibilidade universal; formação continuada de professores para o atendimento

educacional especializado; formação dos profissionais da educação e comunidade escolar; transversalidade da modalidade de ensino especial desde a educação infantil até a educação superior; e articulação intersetorial, da gestão escolar com outros setores, na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008). O documento não faz menção específica ao papel do gestor escolar, mas, ao propor a reorganização dos sistemas e uma nova diretriz na formação dos professores, indica as possibilidades de ação da gestão escolar (Tezani, 2009).

Assim, é importante compreender que Educação Inclusiva é parte da renovação organizacional da gestão escolar e que, com base nesses achados, pode-se afirmar que a formação da comunidade escolar para trabalhar de maneira cooperativa e compartilhada, deve ser englobada no planejamento e desenvolvimento curricular, possibilitando, também, na rotina da escola a criação de um espaço de tempo para que a comunidade escolar possa vivenciar momentos de reflexão e prática no uso da CAA para apoiar a comunicação e a aprendizagem do estudante Público da Educação Especial com NCC.

#### 2.4.2 O profissional de apoio escolar na equipe colaborativa

Atualmente, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), publicou uma portaria, portaria nº 41, mais especificamente em julho de 2025, um documento que previa a instituição de um Grupo de Trabalho (GT) com o objetivo de debater o estabelecimento de diretrizes nacionais para o Profissional de Apoio Escolar.

Esse documento, auxilia em lacunas importantes a respeito do papel que o profissional de apoio ocupa no Brasil, sendo uma um passo importante para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

É evidente a falta de clareza sobre a atuação do profissional de apoio na escola, e isso impacta genuinamente o estudante Público da Educação Especial.

Esse problema da falta de definição do papel em que o profissional de apoio de fato ocupa na escola também leva ao excesso de judicialização nas redes escolares (Brasil/SECADI, 2024).

Ainda, Hass, Baptista e Freitas, (2024) realizam a identificação em redes de ensino, indícios da judicialização da educação, a partir da demanda judicial ao profissional de apoio escolar uma vez que tem sido aberto processos judiciais em todo país por famílias de estudante Público da Educação Especial com NCC na busca pela contratação por escolas públicas e particulares, assim como pela exigência do acompanhamento a esses estudantes.

Ainda, a definição de orientações mínimas para as redes escolares e famílias é uma forma de oportunizar o direito garantido pela lei brasileira de inclusão.

No mesmo ano, em outubro de 2024, um relatório do grupo de trabalho foi produzido como resultado final e debatido, este foi o “Painel de Especialistas sobre as Diretrizes Nacionais para o Profissional de Apoio Escolar.” Houve a participação de autoridades e especialistas na área da Educação Especial na perspectiva inclusiva, representantes dos Poderes Legislativo e Executivo, além de representantes de instituições e organizações da sociedade, entendendo que “discutir o profissional de apoio escolar é discutir o direito à educação.” (Secadi/Brasil, 2024)

A Brasil/Secadi (2024) relata que esse relatório final, ainda não publicado, reconheceu a necessidade em definir o perfil, as atribuições e a formação necessária para o exercício do profissional de apoio escolar a ser realizado na escola.

Ainda reforçam, que definir o perfil, atribuições e formação ao profissional de apoio escolar, é fundamental, uma vez que as pessoas com espectro autista estão sendo finalmente incluídas na sociedade e nas escolas em salas comuns, sendo necessário produzir um documento sólido que represente os anseios da sociedade, mas também das redes de ensino (Brasil/SECADI, 2024).

Destacam, ainda, que ter um profissional de apoio não leva necessariamente a uma inclusão efetiva. Ele precisa estar articulado a um conjunto de outras dimensões da própria Educação Especial na perspectiva inclusiva, sendo esse vínculo fundamental com o professor regente e com a gestão que dialoga com diversas áreas intersetoriais (Brasil/SECADI, 2024).

A conclusão dos trabalhos culminou em um relatório final, que contempla o perfil, as atribuições e a formação necessária para o exercício a ser realizado pelo profissional de apoio escolar, mas ainda não foi publicado.

Uma questão importante que culminaria na melhoria das atribuições do profissional de apoio escolar, seria em relação a forma em que esse cuidado é oferecido ao estudante Público da Educação Especial com NCC. Esse estudante, recebe apoio do profissional mas não com incentivo a interlocução aos seus pares, estabelecendo muitas vezes uma relação restrita com o profissional de apoio em diversas atividade de condução pedagógica, desde planejamento ensino de atividades com a produção de materiais até a locomoção, alimentação e cuidados de higiene, e isso acaba interferindo na relação desse estudante com o professor regente, com os outros estudantes e demais participantes da escola (Burchert, 2018; Ziliotto, Burchert,2020).

A valorização da presença restrita do profissional de apoio escolar de modo individualizado ao estudante Público da Educação Especial, compreendido pela lógica da

deficiência como incapacidade fortalece o vínculo do estudante com o profissional de apoio escolar e afetando outras relações importantes desse estudante com a escola e seus pares (Haas, Baptista, Freitas, 2024).

Em um estudo recente sobre profissionais de apoio à inclusão escolar, as autoras Lopes; Mendes (2023) descrevem e analisam o perfil e a atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar em diferentes contextos municipais, envolvendo cinco municípios, três do estado da Bahia e dois do estado de São Paulo. Participaram do estudo 30 profissionais de apoio à inclusão escolar, por meio de grupos focais. Os resultados evidenciaram aspectos importantes referente a fragilidade na atuação e no perfil dos profissionais de apoio escolar, como desvio de função, ausência de perfil adequado, precarização das condições de trabalho e relatam que os profissionais de apoio, em algumas situações, atuam sozinhos para atender as necessidades educacionais do estudante, quando deveriam ser parte de uma rede de apoio.

Na pesquisa de Doutorado de Queiroz (2021) realizaram uma pesquisa que aponta o profissional de apoio como mediador da tecnologia assistiva no ambiente escolar. O objetivo da pesquisa qualitativa descritiva foi discutir as possibilidades de atuação do profissional de apoio escolar de estudantes Público da Educação Especial com NCC, enquanto mediadores da Tecnologia Assistiva (TA) no contexto da escolar. Aplicou-se um questionário em 46 profissionais de apoio escolar que atuavam em escolas do ensino fundamental. Ao final, foi realizado um grupo focal, com 13 participantes. Alguns achados importantes demonstraram que os profissionais de apoio escolar necessitam e utilizam o conhecimento sobre TA no seu cotidiano profissional, porém descreveram a TA apenas como sendo um recurso; ainda os profissionais de apoio escolar não são os únicos mediadores da TA no ambiente escolar, porém, sua contribuição é fundamental, principalmente em atividades fora da sala de aula; e os achados apontaram que o profissional de apoio escolar revelam a necessidade de formação do trabalho educativo colaborativo em como atuar com o estudante Público da Educação Especial com NCC, e relataram como sugestão usar os recursos de forma em que todos da comunidade escolar pudessem se apropriar e usar junto ao estudante Público da Educação Especial (Queiroz, 2020; Queiroz, Goldoni, Melo 2024).

Ainda, sobre o profissional de apoio escolar e sua formação para o uso da comunicação aumentativa e alternativa, em estudo recente, os profissionais de apoio escolar demonstraram compreender que a comunicação não se efetiva somente pela fala e incentivaram a comunicação e o uso da CAA na escola, também manifestaram interesse nos temas trabalhados, o que se pode perceber pelos exemplos de falas dos participantes expressando conexões dos conteúdos abordados em formação teórica com a sua atuação cotidiana. Portanto, é possível concluir que

a formação em modelo híbrido com o uso de vídeos instrucionais se configurou como um recurso relevante para trabalhar as temáticas, comunicação e CAA, na formação de profissionais de apoio escolar (Queiroz, Goldoni, Melo, 2024).

Espera-se caminhos formativos ao profissional de apoio escolar, de modo que primeiramente tenham seu perfil profissional definido dentro e fora da escola, configure melhores condições de trabalho, evitando lacunas no direito ao estudante Público da Educação Especial a esse apoio para a aprendizagem e a comunicação, para que este tenha uma boa convivência, interação e melhora da comunicação e aprendizagem no contexto escolar.

Assim, que a formação ao profissional de apoio escolar para o uso da comunicação aumentativa e alternativa na escola, seja um caminho que propicie reflexões e gere respostas positivos em sua atuação, disseminando parceiros de comunicação e apoiando o professor regente na aprendizagem do estudante Público da Educação Especial com NCC, configurando efetivas ações inclusivas na escola.

#### 2.4.3 Família e profissionais da saúde: ampliando a equipe colaborativa

Seguindo a concepção de que a aprendizagem é para todos (Brasil, 1988), a participação e a colaboração dos familiares do estudante Público da Educação Especial com NCC percorreu a pesquisa juntamente dos profissionais da escola, uma vez que a família possui informações importantes a respeito dos estudantes com NCC e estabelece relação direta com os professores, profissional de saúde e a gestão escolar do estudante.

Na comunidade escolar, a participação da família e dos profissionais de saúde é também fundamental. Para tornar a participação mais conscientes das famílias na comunidade escolar, principalmente com o estudante Público da Educação Especial com NCC, pode-se pensar em capacitá-las. A participação dos profissionais da saúde na mediação nas intervenções realizadas com o estudante ou através de trocas com os profissionais da escola e família, favorecem para o processo de ensino e aprendizagem do estudante Público da Educação Especial com NCC.

No caso da participação da família, Deliberato, et al., (2013), por exemplo, alertaram para a necessidade de capacitação das famílias no contexto da comunicação alternativa. As autoras discutiram 11 etapas de um programa de orientação para famílias e cuidadores de crianças, jovens e adultos com NCC. Este estudo apontou que sistematizar orientações sobre a CAA pode favorecer a capacitação de interlocutores no contexto dos sistemas gráficos, ampliando o suporte às linguagens alternativas de comunicação nos diferentes ambientes. Nesta pesquisa, as autoras discutiram 11 etapas de um programa de orientação para famílias e

cuidadores de crianças, jovens e adultos com deficiência com necessidades complexas de comunicação.

Os procedimentos utilizados seguiram os apontamentos demonstrados em Deliberato e Silveira (2009) que identificaram os seguintes aspectos sobre a formação da família no contexto do estudante Público da Educação Especial com NCC: identificação das necessidades do grupo de familiares; orientações a respeito de linguagem e CAA; discussão de conceitos e vivências com a CA; atividades práticas vinculadas aos atendimentos dos clientes; contato e dinâmica com materiais; identificação das necessidades de comunicação dos indivíduos com deficiência (filhos dos participantes); seleção de vocabulário; elaboração de materiais; e utilização de materiais e relatos de experiências.

As autoras ainda concluem que o programa permitiu às famílias terem vivências com os sistemas gráficos e possibilitou a confecção de recursos que foram utilizados em diversos espaços de vivência do estudante com a comunidade escolar, em atendimentos terapêuticos, no ambiente domiciliar e no ambiente escolar. As autoras também indicaram a necessidade de orientação sistemática e contínua com as famílias do estudante Público da Educação Especial com NCC, e reiteraram a relevância da participação de toda a comunidade escolar.

Essa necessidade de capacitar as famílias foi percebida por Deliberato (2011) ao discutir os resultados das categorias identificadas com 10 mães de crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação. A autora identificou que as mães relataram: a) que as habilidades comunicativas de seus filhos aparecem antes mesmo da implementação da comunicação suplementar e alternativa; b) que as potencialidades comunicativas dos seus filhos se dá tanto na compreensão quanto na expressão de ideias, sentimentos e emoções; c) que a importância do uso dos recursos de CAA se dá principalmente para que seus filhos sejam compreendidos por diferentes interlocutores fora do ambiente escolar e familiar; d) que o ambiente escolar é o local mais apropriado para seus filhos utilizarem CAA devido à importância da comunicação para o ensino e aprendizagem.

Goldoni (2014) desenvolveu em sua dissertação de mestrado a sistematização de orientações às famílias do estudante Público da Educação Especial com necessidades complexas de comunicação, como meta identificou conteúdos a respeito da área de CAA a partir das orientações realizadas no programa de capacitação de familiares e cuidadores de pessoas que utilizam CAA, desenvolvido em um centro especializado na reabilitação de pessoas com deficiência em uma Universidade Pública no interior do Estado de São Paulo (Goldoni, Deliberato, 2018).

O programa segue diretrizes propostas por Deliberato e Silveira (2009) e também se apresenta descrito em Deliberato et al. (2013). A partir da análise das filmagens de reuniões das oficinas de capacitação que ocorreram entre 2008 e 2010, oportunizou conhecer os temas que emergiram de ações práticas de orientação técnica e das discussões entre familiares de diferentes estudantes que utilizam sistemas alternativos de comunicação.

Uma vez que os trabalhos da área da CAA apresentem resultados expansivos a respeito dos benefícios da participação familiar nas diferentes etapas de adaptação dos estudantes ao sistema de CAA, ainda são escassas as propostas de modelos de atuação (Ferreira-Donati, 2016).

As pesquisadoras Ferreira-Donati e Deliberato (2014), verificaram em diversos estudos a interface família e comunicação alternativa em publicações de livros brasileiros, identificando e analisando dez trabalhos nesta temática. Como resultados, evidenciaram a carência de programas sistematizados de educação, capacitação ou orientação familiar na área da comunicação alternativa. Dois anos após, mais recentemente, foi realizado um programa de formação amplo, pelas pesquisadoras, com interface para suprir as recomendações da literatura especializada a respeito de programas de educação ou capacitação familiar em comunicação alternativa.

Na tese de Doutorado de Ferreira-Donati (2016), o programa de formação teve como objetivo capacitar os parceiros de comunicação das pessoas que utilizam ou que são pessoas em potencial de uso dos sistemas de CAA. A pesquisa se debruçou a desenvolver um programa de educação familiar à distância a respeito de linguagem e comunicação alternativa para familiares de indivíduos de dois a doze anos com deficiência e necessidades complexas de comunicação.

Este programa merece detalhamento: o Edulinca – módulo para famílias é um programa educacional, intitulado “Programa de Educação em Linguagem e Comunicação Alternativa”, composto por doze tópicos de conteúdo multimídia e foi hospedado na plataforma Moodle da Unesp. A avaliação foi com famílias de estudantes com necessidades complexas de comunicação, e contou com a avaliação da usabilidade do conteúdo multimídia. Vale ressaltar que a análise dos dados, coletados por meio de um questionário que avalia a satisfação subjetiva de uso, apontou 92,5% de taxa média de satisfação dos participantes. Sendo que 100% dos participantes indicaram satisfação e facilidade no uso do Edulinca. O resultado foi que o programa Edulinca – módulo para famílias –, se apresenta como alternativa viável ou estratégia coadjuvante no atendimento das necessidades das famílias que utilizam ou poderiam se

beneficiar do uso da comunicação alternativa pensando em estudante Público da Educação Especial com NCC.

Há também o estudo transcultural liderado pelo pesquisador Stephen von Tetzchner, da Universidade de Oslo, com objetivo de desenvolver instrumentos para serem utilizados com estudante Público da Educação Especial com NCC e os interlocutores da comunidade escolar como, professores, famílias e profissionais de saúde, em um recorte dos estudos sobre as habilidades comunicativas dos estudantes do ponto de vista de suas mães. Neste estudo, Deliberato e Nunes (2015) concluíram vários pontos, dentre eles que as mães identificaram que a comunicação de seus filhos se ampliou com o uso de recursos de comunicação alternativa. Outro dado importante é que as próprias mães referem que há diferença no nível de colaboração das mesmas com os profissionais da escola em relação ao estudante Público da Educação Especial com NCC.

Deliberato e Nunes (2015) afirmaram, com isso, que a participação da família no processo de seleção, implementação e acompanhamento da comunicação alternativa é fundamental para o uso funcional, nos diferentes ambientes naturais do estudante Público da Educação Especial com NCC. Envolver a família na percepção das habilidades comunicativas existentes do estudante pode permitir maior conscientização da necessidade do uso da comunicação alternativa possibilitando papel mais ativo das famílias nas intervenções necessárias para auxiliar o estudante Público da Educação Especial com NCC.

Pesquisadores alertaram para a importância da compreensão do uso da CAA para melhor parceria de seus envolvidos e destacaram que a CAA não é substitutiva da fala, mas sim, uma área de conhecimento que contribuir para que a comunicação ocorra, não interferindo no desenvolvimento da fala (Massaro, Deliberato, 2013; Deliberato, Walter, Nunes, 2014; Deliberato, 2017, 2022, 2024).

Na perspectiva do profissional de saúde integrante da comunidade escolar, Schimer (2011), Deliberato, Walter e Nunes (2014), Rigoletti (2023), Franco (2024) apontavam que os diferentes profissionais da saúde e escola necessitam planejar ações em conjunto para proporcionar a ampliação do uso das diferentes possibilidades de comunicação ao estudante Público da Educação Especial e necessidade complexa de comunicação, destacando o ensino dos sistemas aumentativos e alternativos de comunicação como uma maior possibilidade para ampliação da comunicação. Rigoletti (2023) ainda reforçou a discussão da importância da colaboração como um pré-requisito indispensável ao desenvolvimento curricular, profissional e de apoio à inclusão escolar.

A participação dos profissionais da saúde na mediação nas intervenções realizadas com o estudante ou através de trocas com os profissionais da escola e família, favorecem para o processo de ensino e aprendizagem do estudante Público da Educação Especial com NCC (Rocha, Deliberato, 2010; Rocha, Deliberato, 2012, Modesto, 2018). Manzini (2010), em sua pesquisa, também destacou a importância da formação e treinamento dos profissionais de saúde que atuam com o estudante Público da Educação Especial com NCC para a utilização da CAA no ambiente escolar.

O profissional de saúde tem papel fundamental na comunidade escolar para potencializar as habilidades do estudante com NCC (Rocha, 2013, Deliberato, 2023). Quando o estudante não tem acesso aos componentes de CAA adequados como um sistema, recursos, estratégias e técnicas que alcance suas habilidades, é possível que o estudante Público da Educação Especial com NCC não tenha experiências significativas e, com isso, seu processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem não seja formado, acarretando atraso no desenvolvimento de suas habilidades e competências escolares (Deliberato, 2010; Manzini, 2010; Rocha, 2010; Rocha, 2012, Deliberato, 2023, 2024).

### **3 OBJETIVO**

O objetivo desta pesquisa foi elaborar, implementar e avaliar um programa de formação colaborativa, para uso da CAA em formato teórico e prático para o processo de formação da comunidade escolar que atua com estudante Público da Educação Especial com NCC.

#### **3.1 Objetivos Específicos**

Os objetivos específicos são:

3.1 – Identificar as habilidades e barreiras da comunidade escolar.

3.2 – Elaborar e implementar o programa de formação da comunidade escolar no uso da comunicação aumentativa e alternativa (CAA) que atua com estudante Público da Educação Especial (PEE) com necessidades complexas de comunicação (NCC).

3.3 – Validar socialmente o Programa de formação em CAA para a comunidade escolar que atua com o estudante Público da Educação Especial com NCC.

## 4 MÉTODO

### 4.1 Descrição geral do método utilizado no estudo

Quanto à metodologia utilizada, trata-se de um estudo de caso de uma escola de Ensino Fundamental I do interior da Bahia, realizada através de pesquisa qualitativa do tipo colaborativa com intervenção na escola para elaborar, implementar e avaliar um programa de formação continuada em formato híbrido para uso da CAA na perspectiva da comunidade escolar que atua com o estudante Público da Educação Especial com NCC.

A formação aconteceu a partir do momento em que se constituiu a escolha da escola e a partir disso se configurou a “comunidade escolar” composta por membros dentro e fora da escola que atuam com dois estudantes com NCC. Assim, configurou-se como um estudo de caso, uma vez que é uma formação específica que foi realizada em uma escola específica.

Na pesquisa colaborativa aqui desenvolvida, possibilitou-se e organizou-se reflexões e ideias que fortalecessem o apoio mútuo e o encorajamento dos membros da comunidade escolar a participarem de um processo de diálogos através do compartilhamento de concepções durante todo seu processo de formação.

Sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (2013) apontou que este tipo de pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, ao se preocupar com o que não pode ser quantificado e trabalhar com um universo de questões, significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. A pesquisa qualitativa tem a preocupação com a análise e interpretação dos dados, o que vem ao encontro da proposta de um estudo colaborativo.

Sobre a pesquisa colaborativa, por sua vez, Magalhães (2006) discutiu que a ação no contexto da pesquisa colaborativa vem como forma de colaborar em qualquer contexto, seja na pesquisa, formação continuada, ou na sala de aula. Esta autora reforçou que agir significa possibilitar aos participantes tornarem seus processos mentais claros, desenvolvendo possibilidades de questionamentos, sendo estes geradores de conflitos que propiciam oportunidades de compreensão crítica por parte dos envolvidos sobre o que está sendo discutido na pesquisa.

Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016, p.47) relataram que nos trabalhos colaborativos, os participantes se colocam como aprendizes, apreendendo com as experiências, os conhecimentos, as reflexões, objetivos e organização cognitiva e afetiva do outro. Sobre o conceito “colaborar”, escreveram estes autores: “Em sentido lato, colaborar significa pensar-

agir para criar possibilidades de compartilhamento das ideias, percepções, representações e concepções, com o propósito de criar condições de questionar, negociar e reelaborar. ” (Ibiapina, Bandeira, Araújo, 2016, p.25)

Ainda segundo estes autores, a pesquisa colaborativa compõe proposta que também vai privilegiar o traço formativo e que nesse processo a linguagem estabelecida entre o formador e os formandos será a essência para promover reflexão crítica em oposição à mera reprodução do conhecimento.

Entendendo a pesquisa colaborativa como um processo que envolve a mediação da pesquisadora na pesquisa no sentido concebido por Vygotsky (2001). Segundo este autor, o conceito de mediação é compreendido como as relações transformativas decorrentes da intermediação, em determinado processo, de um instrumento psicológico, que possui o objetivo de modificar determinada relação. Vygotsky (2001) enfatizou a importância que o conhecimento socialmente compartilhado tem para a aprendizagem.

Há pesquisas que destacaram a importância do conhecimento socialmente compartilhado para a aprendizagem das práticas docentes no contexto de pesquisa colaborativa (Omote, 2003; Ibiapina 2008, 2016; Mendes, 2006, 2011; Rabelo 2012, 2016; Massaro, 2016; Camaliente, 2022; Rigoletti; Deliberato, 2020; Rigoletti, 2023).

A pesquisa colaborativa no contexto da realidade educativa da escola, proporciona uma prática que indaga sobre esta realidade de modo que os investigadores e educadores trabalham juntos na mudança e análise dos seus problemas, compartilhando, assim, a responsabilidade na tomada de decisão e na realização das tarefas investigativas na escola. (Ibiapina, 2008). Ainda de acordo com a autora, na pesquisa os professores colaboram com os pesquisadores quando refletem sobre suas práticas e compreendem as situações conflituosas que estão intrínsecas no trabalho docente (Ibiapina, 2008).

Em relação à participação dos sujeitos na pesquisa colaborativa, escreveu Pimenta (2005), é essencial que os participantes da formação atuem efetivamente nas observações do pesquisador, que interfiram em suas conclusões, opinando e fazendo apontamentos sobre suas reflexões, partilhando e contribuindo com seu olhar para a qualidade do conhecimento gerado nesse processo, uma vez que eles constituem, em parte, também como pesquisadores e autores das mudanças que serão produzidas.

Desse modo, a pesquisa colaborativa na comunidade escolar como a que inclui o professor, a gestão escolar, a família e os profissionais da saúde na tomada de decisão e na realização das tarefas investigativas contribuem para uma organização de uma escola para todos. A pesquisa colaborativa é então inclusiva e pode ser aplicada à educação inclusiva.

O foco na identificação de demandas de formação, saberes necessários aos professores de forma ampla, envolve professores do ensino comum da escola regular, e que oferecem suas percepções e representações sobre as propostas de formação continuada para a inclusão escolar do estudante Público da Educação Especial (Rabelo, 2011, 2012, 2016).

Assim, observa-se não apenas as escolas enquanto formação docente, mas a todos os espaços que circundam e geram aproximação com a escola. Portanto, do ponto de vista conceitual de pesquisa colaborativa, colaborar significa pensar e agir, como forma de criar possibilidades de compartilhamento de ideias, percepções, representações e concepções, com o objetivo final de criar condições para questionar, negociar e reelaborar ideias e ações (Ibiapina, Bandeira, Araújo, 2016).

A pesquisa qualitativa na abordagem colaborativa é uma possibilidade de acesso genuíno à formação da comunidade escolar que vivencia a atuação do estudante Público da Educação Especial com NCC, pois possibilita a participação de todos os integrantes da comunidade escolar na tomada de decisão e na realização das tarefas investigativas na escola.

#### **4.2 Procedimentos éticos da pesquisa**

Esta pesquisa foi submetida à apreciação e aprovação do Comitê de Ética através do Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa respeitadas as prerrogativas da Resolução 466/2012 do CONEP, que refere sobre a ética em pesquisa com seres humanos. A pesquisa obteve parecer aprovado número 5.690.318 (ANEXO A).

Os participantes desta pesquisa receberam todas as informações pertinentes ao Projeto, tais como: objetivos, procedimentos de coleta de dados, duração da pesquisa, privacidade dos participantes e o uso dos dados para fins científicos. Todos os participantes assinaram, confirmando a aprovação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A).

#### **4.3 Contexto, local e período da realização da pesquisa**

O programa de formação para a comunidade escolar foi elaborado, implementado e avaliado em uma escola pública, em uma cidade do interior do Nordeste no Estado da Bahia. O período de coleta de dados aconteceu de março de 2022, até setembro de 2023.

A cidade selecionada está situada na região do recôncavo sul da Bahia, pertencente ao território de identidade Vale do Jiquiriçá, com população estimada em 37.000 habitantes segundo dados do IBGE de 2020. O Vale do Jiquiriçá é composto por 20 municípios com

aproximadamente 326.195 habitantes em todo o território. O número de escolas da rede de ensino do município é de 45 e, destas, 36 são escolas municipais, com um total aproximado de 423 docentes que atuam na Educação Básica.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2023) nos dados do Censo Escolar de 2018 o número de estudantes da Educação Básica do município é de cerca de 6.600. A cidade tem sua maior extensão territorial de área rural, de modo que a maioria dos estudantes vem do campo. Conforme relatos de professores e da gestão escolar, os estudantes que chegam à escola são de baixa renda, com condições precárias de saúde pública, e com muitos casos de incesto, relação entre membros da própria família, resultando, com isso, em muitas crianças com deficiência. Com isso, a entrada de estudante Público da Educação Especial com NCC tem crescido nas escolas do município e, com isso, os desafios dos professores também aumentou.

A escola que concentrou a comunidade escolar dessa pesquisa atende estudantes do Ensino Fundamental I e II. Em seu Projeto Político-Pedagógico há o compromisso com ações e práticas pedagógicas tendo como meta a educação de qualidade. A escola é reconhecida pelo município como uma escola que atende as necessidades dos estudantes de acordo com o seu Projeto Político-Pedagógico, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (nº 9.394/96) e de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Trata-se de uma escola reconhecida pela comunidade do município como mediadora no processo de construção do conhecimento para a vida e da formação do sujeito humano e do cidadão, para além do ensino do conteúdo específico. No cotidiano dessa escola, os estudantes com NCC que apresentavam dificuldades de comunicação, foram inseridos com foco na socialização e escolarização. Porém, foi observado a não utilização da CAA; a comunidade escolar não utilizava símbolos, como cartões com imagens, fotografias, pictogramas ou qualquer sistema gráfico que poderia ter a função de promover a comunicação no processo de aprendizagem desses estudantes.

#### **4.4 Seleção da escola do município selecionado**

De acordo com os dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023), o número de estudante da Educação Básica do município onde se localiza a escola objeto desta pesquisa era de 6.600. O total de estudantes Público da Educação Especial no município era de é de cerca de 230 estudantes matriculados nas classes comuns na Educação Básica.

Um aspecto que merece destaque: os dados em nível nacional, estadual e local revelam que as matrículas dos estudantes, Público da Educação Especial, estão mais concentradas nas séries iniciais do Ensino Fundamental e apresentam um considerável afunilamento no nível do Ensino Médio.

No município onde se localiza a escola objeto desta pesquisa, no ano de 2018, o número de matrículas de estudante Público da Educação Especial estava distribuído em 22 estudantes na Educação Infantil, 172 estudantes no Ensino Fundamental (sendo 123 nos anos iniciais e 49 nos anos finais) e apenas 06 estudantes matriculados no Ensino Médio, totalizando 200 estudantes com deficiência matriculados no município. Em um período de cinco anos, ou seja, entre 2013 e 2018, o número de matrículas de estudantes, público-alvo da Educação Especial, duplicou no município. Em 2022, o mapeamento dos estudantes Público da Educação Especial por escola mostrou 334 matrículas nas 19 escolas. No entanto, consideraremos 319 matrículas, pois nos documentos constavam 15 estudantes com transtorno de aprendizagem, que não são considerados Público da Educação Especial.

Cabe observar que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, define a pessoa com deficiência no Art. 2º como aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Desses 319 estudantes Público da Educação Especial, 10 estudantes apresentavam Deficiência Auditiva (DA); 135 estudantes com Deficiência Intelectual (DI), 51 estudantes com Deficiência Visual (DV), 29 estudantes com Deficiência Física (DF), 74 estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e 20 estudantes com Deficiência Múltipla (DMU) (APENDICE D). A Tabela 1 contém a frequência descrita sobre as matrículas de estudantes com deficiência no município selecionado:

Tabela 1 - Matrículas em 2022 na Educação Especial do município selecionado

| TIPO DE DEFICIÊNCIA               |     |
|-----------------------------------|-----|
| Deficiência Auditiva              | 10  |
| Deficiência Intelectual           | 135 |
| Deficiência Visual                | 51  |
| Deficiência Física                | 29  |
| Transtorno do Espectro do Autismo | 74  |
| Deficiência Múltipla              | 20  |
| Total                             | 319 |

Fonte: Elaboração própria

Esses estudantes distribuídos nessas 19 escolas se encontram nos seguintes níveis da Educação Básica: Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II. A seguir o Quadro A descreve a distribuição destes estudantes nas 19 escolas:

Quadro A - Distribuição do número de estudantes Público da Educação Especial por escola do município objeto da pesquisa

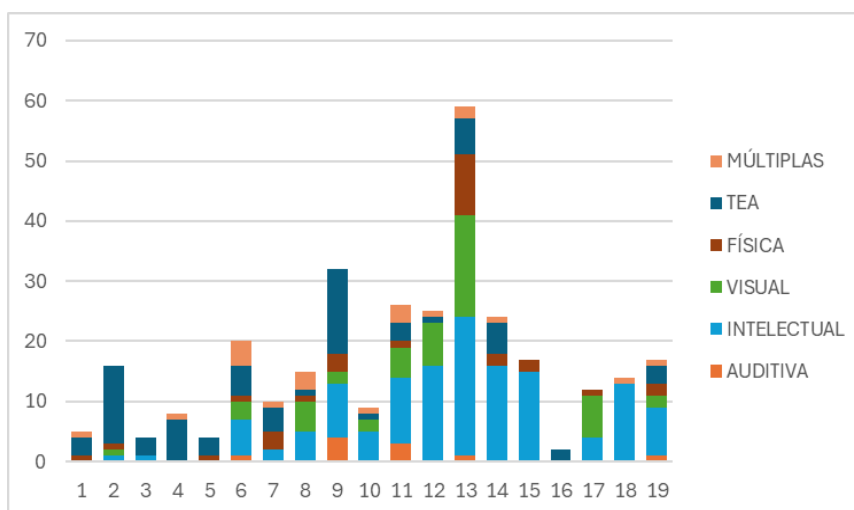
| Identificação da escola | Distribuição do número de estudantes Público da Educação Especial por escola   |
|-------------------------|--|
| Escola 1                | 5 estudantes com deficiência matriculados na Educação Especial, sendo um estudante com DF, 3 estudantes com TEA e 1 estudante com DMU  |
| Escola 2                | Dos 16 estudantes Público da Educação Especial, estavam, 1 estudante com Deficiência Intelectual (DI), 1 com DV, 1 com DF e 13 com TEA.  |
| Escola 3                | Apenas 4 estudantes Público da Educação Especial matriculados, sendo 1 com DI e 3 com TEA.   |
| Escola 4                | Totalizaram 8 matrículas na Educação Especial, sendo 7 estudantes com TEA e 1 com DMU.   |
| Escola 5                | Das 4 matrículas de estudantes público da Educação Especial, era 1 com deficiência física e 3 com TEA.   |
| Escola 6                | Totalizaram 20 estudantes Público da Educação Especial, sendo 1 com deficiência auditiva (DA), 6 com DI, 3 com DV, 1 com DF, 5 com TEA e 4 com DMU.  |
| Escola 7                | Estavam matriculados 10 estudantes Público da Educação Especial, sendo 2 com DI, 3 com DF, 4 com TEA e 1 com DMU.  |
| Escola 8                | Haviam 15 estudantes Público da Educação Especial, sendo 5 estudantes com DI, 5 estudantes com DV, 1 estudante com DF, 1 estudante com TEA e 3 estudantes com DMU.   |
| Escola 9                | Totalizaram 32 estudantes matriculados na Educação Especial, 4 estudantes com DA, 9 estudantes com DI, 2 estudantes com DV, 3 estudantes com DF e 14 estudantes com TEA. Na Escola 10, dentre os 9 estudantes, 5 eram estudantes com DI, 2 com DV, 1 com DF e 1 com DMU. |
| Escola 11               | Totalizaram 26 matrículas na Educação Especial, sendo 3 com DA, 11 com DI, 5 do DV, 1 com DF, 3 com TEA e 3 com DMU.   |

|           |   |
|-----------|---|
| Escola 12 | Estavam matriculados 25 estudantes Público da Educação Especial, sendo 16 com DI, 7 com DV, 1 com TEA e 1 com DMU.                      |
| Escola 13 | Havia 59 matrículas de estudantes Público da Educação Especial, sendo 1 com DA, 23 com DI, 17 com DV, 10 com DF, 6 com TEA e 2 com DMU. |
| Escola 14 | Foram matriculados 24 estudantes Público da Educação Especial, sendo 16 com DI, 2 com DF, 5 com TEA e 1 com DMU.                        |
| Escola 15 | Haviam 17 estudantes Público da Educação Especial, sendo 15 com DI e 2 com DF.  |
| Escola 16 | Foram matriculados apenas 2 estudantes Público da Educação Especial com TEA na Educação Especial.                                       |
| Escola 17 | Das 12 matrículas de estudantes Público da Educação Especial, 4 eram com DI, 7 com DV e 1 com DF.                                       |
| Escola 18 | Das 14 matrículas de estudantes Público da Educação Especial, 13 com DI, 1 com DMU.   |
| Escola 19 | Dentre as 17 matrículas dos estudantes Público da Educação Especial, 1 era com DA, 8 com DI, 2 com DV, 2 com DF, 3 com TEA e 1 com DMU. |

Fonte: Elaboração própria

O Gráfico, a seguir, contém o panorama das 319 matrículas de estudante Público da Educação Especial do município em 2022 classificados por deficiência.

Gráfico – Mapeamento dos estudantes Público da Educação Especial com NCC por escola



Fonte: Elaborado a partir dos dados da Educação Especial da prefeitura do município

Segundo dados do IBGE (2020) o município se constitui por sua maior extensão territorial de área rural. O município possui, portanto, uma considerável população rural. Segundo o diretor de ensino do município, existem muitos estudantes da “área rural”, Público da Educação Especial, uma alta demanda; e um dos principais motivos disso é o relacionamento entre membros da própria família, configurando nascimento de muitas crianças com

deficiência. Segundo o diretor de ensino, as escolas que recebem esses estudantes são escolas dos anos iniciais e finais.

Ainda segundo o diretor de ensino, a Escola 9 atende uma diversidade grande de estudante Público da Educação Especial desde TEA, cegos, surdos e com comorbidades associadas. A Escola 7 há muitos casos de crianças com deficiência, assim como muitos não diagnósticas, mas com suspeitas de deficiência. Nas Escola 6, Escola 8 e Escola 15 existem muitos casos suspeitos de deficiência e na Escola 18 da área rural há a maior concentração de casos de incesto entre famílias, que se casam com membros muito próximos da mesma família.

A escola selecionada para esta pesquisa foi a Escola 6, conforme os seguintes critérios: a) estudantes com Necessidades Complexas de Comunicação (NCC) que não tenham recebido atenção de projetos de inclusão escolar; b) escola que não receberam e necessitam de formação da comunidade escolar para lidar com estudante Público da Educação Especial com NCC e, c) os profissionais da escola 6 não tinham recebido orientações a respeito de TA e CAA.

Segundo o diretor de ensino do município, esta escola concentra muitos estudantes, Público da Educação Especial, vindos de uma diversidade de comorbidades e muitos sem o auxílio no contraturno, do Atendimento Educacional Especializado (AEE), assim como a ausência de programas ou projetos anteriormente realizados por parcerias do município com universidades.

Segundo a coordenadora de Educação Especial do município a Escola 6 é uma das escolas com maior queixa a respeito de estudantes com Necessidades Complexas de Comunicação (NCC). Ainda segundo seu relato, havia grande frustração e angústia dos professores, profissional de apoio escolar, equipe escolar como um todo e família com queixas no processo educacional dos estudantes e, também, em lidar com as diversas demandas nas relações de ensino e aprendizagem em sala de aula.

A Escola 6 atende estudantes da Educação Básica nível I e II, portando Ensino Fundamental I e II. Em seu Projeto Político-Pedagógico há o compromisso com ações e práticas pedagógicas tendo como meta a educação de qualidade. A escola é reconhecida pelo município como uma escola que atende as necessidades dos estudantes de acordo com o seu Projeto Político-Pedagógico, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (nº 9.394/96) e de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Trata-se de uma escola reconhecida pela comunidade do município como mediadora no processo de construção do conhecimento para a vida e da formação do sujeito humano e do cidadão, para além do ensino do conteúdo específico.

Na Escola 6, a pesquisadora realizou um levantamento dos prontuários dos seus estudantes. A partir da análise destes prontuários, a pesquisadora identificou cinco estudantes Público da Educação Especial com NCC de interesse da pesquisa. Segue o Quadro B com a descrição desses cinco estudantes:

Quadro B – Estudantes Público da Educação Especial com NCC identificados na escola 6

| Estudantes | Sexo      | Idade              | Escolaridade/<br>Turno | Deficiência  | Atendimento Educacional Especializado |
|------------|-----------|--------------------|------------------------|--|---------------------------------------|
| A1         | Masculino | 8 anos e 4 meses   | 4º Vespertino          | Paralisia Cerebral Atetóide Discinética                  | Sim                                   |
| A2         | Feminino  | 9 anos e 10 meses  | 4º Vespertino          | Transtorno do Espectro Autista                           | Sim                                   |
| A3         | Feminino  | 15 anos            | 5º Vespertino          | Deficiência Intelectual                                  | Sim                                   |
| A4         | Feminino  | 10 anos e 10 meses | 5º Matutino            | Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Intelectual | Sim                                   |
| A5         | Masculino | 8 anos e 6 meses   | 3º Vespertino          | Deficiência Física e Intelectual                         | Não Aguardando professor do AEE       |

Fonte: elaboração própria

Em diálogo com a gestão escolar, esta apontou dois destes cinco que teriam mais necessidades, em vista das dificuldades trazidas com frequência pela família para lidar com a comunicação dos estudantes, bem como das queixas trazidas pelos professores. Estes foram chamados aqui de A1 e A2.

O estudante A1 tinha as seguintes características: oito anos, gênero masculino, com diagnóstico de Encefalopatia Crônica Não Progressiva (Paralisia Cerebral Atetóide), inserida no 4º do Ensino Fundamental I. O estudante A2 tinha as seguintes características: nove anos, gênero feminino, com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo, inserida no 4º ano do Ensino Fundamental I.

A pesquisadora observou os estudantes A1 e A2 por um período, com o objetivo de conhecê-los e para observar o comportamento e a comunicação deles durante a participação nas atividades escolares e nas ações dos professores.

Após a autorização da pesquisa na escola selecionada, realizou-se o contato com os participantes por telefone e foi agendado um encontro presencial para esclarecimentos a respeito da pesquisa, seus objetivos e os procedimentos que seriam utilizados, como, por

exemplo, o uso da plataforma *Google Meet*. Na reunião de esclarecimentos, os participantes foram treinados para o uso desta plataforma e dúvidas foram tiradas sobre a plataforma e o modo que sucederia a possível formação aos participantes.

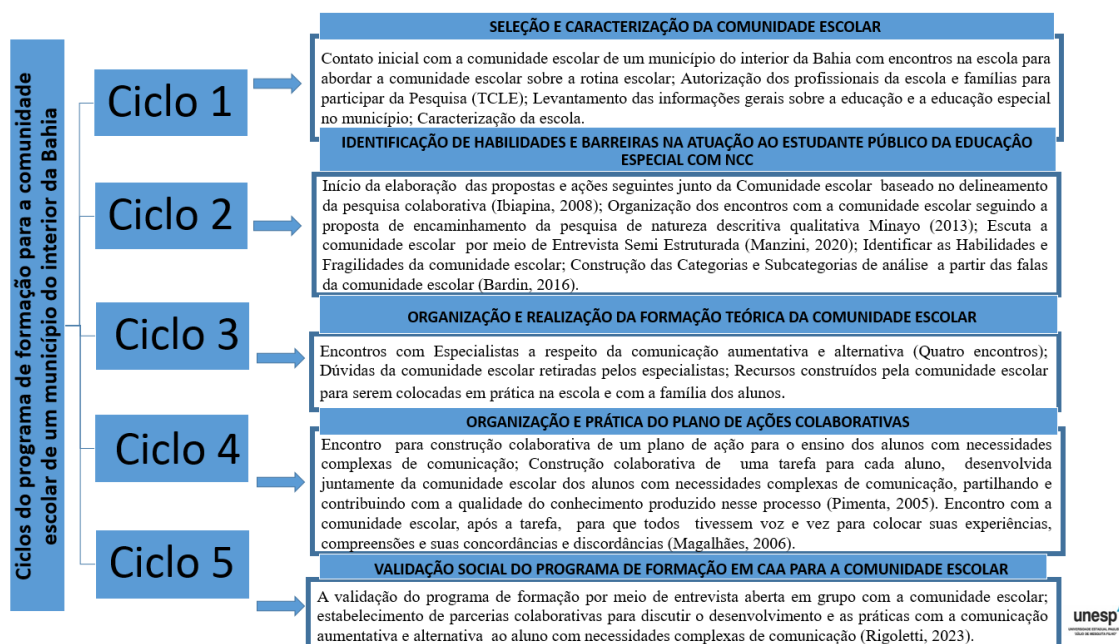
A partir da seleção da escola para o desenvolvimento da pesquisa, foram selecionados os participantes da comunidade escolar. No início do ano de 2022 houve a aprovação do projeto na escola do município do interior do Estado da Bahia. A partir de então, houve a identificação de dois possíveis estudantes Público da Educação Especial com Necessidades Complexas de Comunicação (NCC) que delineariam as ações do programa de formação à comunidade escolar.

Desta forma, foram convidados a participar da pesquisa e do processo formativo os familiares desses estudantes, a gestão escolar, profissionais de saúde que atuavam com esses estudantes, os professores regentes, os professores de apoio e os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para a exposição do que ocorreu no processo formativo, iniciaremos a apresentação da estrutura do programa de formação, que se constituiu por ciclos formativos, descrevendo com detalhes os participantes, o contexto, os procedimentos e resultados do processo de elaboração do programa de formação à comunidade escolar que atua com o estudante Público da Educação Especial com NCC.

#### **4.5 Estrutura do programa de formação**

O programa de formação para a comunidade escolar foi realizado em uma escola de uma cidade do interior do Nordeste no Estado da Bahia. O Fluxograma 1 apresenta a constituição do programa de formação da comunidade escolar no contexto da CAA organizado por ciclos de formação:

### Fluxograma 1 - Ciclos do programa de formação para a comunidade escolar de um município do interior da Bahia



Fonte: elaboração própria

De acordo com o fluxograma, entendeu-se que o programa de formação aconteceu por ciclos. Entende-se aqui por ciclo na formação um conjunto de ações de formação voltadas ao aprimoramento daqueles a quem podem vir a se beneficiar das ações teóricas e práticas na escola, em um processo de trocas sobre suas necessidades e desafios no contexto escolar, em situação de ensino remoto ou presencial, incentivando a constituição de comunidades de práticas entre os professores (PUC, 2023). O ciclo na formação possibilita, nas propostas pedagógicas, organizar os processos de trabalho, e fomenta, com isso, a questão da formação de educadores diante de uma centralidade (Arroyo, 1999, 2007).

Um exemplo de ciclo de formação em programa é O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria 867, de 04 de julho de 2012, considerado o maior programa de formação de professores desenvolvido pelo Ministério da Educação. Com foco na formação continuada, esse programa destacou as dimensões centrais do desenvolvimento de suas ações nesse âmbito de ciclos na formação. Este programa surgiu do desafio de garantir a plena alfabetização dos estudantes até o fim do terceiro ano do Ensino Fundamental. O PNAIC é considerado o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação (Brasil, 2015a), e mais de 90% das bolsas da ação orçamentária do Governo Federal foram dirigidos a ele e ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, em 2014 (Brasil, 2015a) voltados para a melhoria da qualidade do ensino no

ciclo de alfabetização (Xavier, Bartholo, 2019). A resolução atualizada do PNAIC é a nº4, de 27 de fevereiro de 2013 (Brasil, 2023).

Entende-se aqui que é fundamental, na pesquisa colaborativa, dentro do contexto educacional, que a formação esteja organizada em ciclos reflexivos que motive o professor a exteriorizar pensamentos e práticas docentes (Ibiapina, 2008). Assim, considerar o ciclo como processo que constitui espaço na pesquisa colaborativa, como de fato um movimento colaborativo, faz compreender que a formação constitui um processo em forma de espiral, que tem como cerne as necessidades existenciais dos sujeitos nela envolvidos. Por meio das mediações dos ciclos reflexivos, conflitos são gerados e, em decorrência disso, necessidades externas e internas se confrontam e, assim, possibilidades são evidenciadas para o desenvolvimento pessoal e profissional, tanto de professores quanto de pesquisadores (Ibiapina, Bandeira, Araújo, 2016).

#### **4.6 Procedimentos de coleta e análise de dados**

Os dados foram apresentados em cada ciclo, cada ciclo teve procedimentos diferentes de coleta e análise dos dados, por isso, foram divididos pelos ciclos. Os dados advindos dos registros de entrevistas iniciais em grupo, de formação teórica, seguida das intervenções da pesquisadora e por fim, de entrevista após o término do programa de formação, constituíram um texto único, com as observações incorporados às transcrições das entrevistas, se apoiando, portanto, nos pressupostos de triangulação de dados de Triviños (2001).

Ainda, Triviños (2001, p. 128) afirmou: “A pesquisa qualitativa com apoio teórico na fenomenologia é essencialmente descritiva. E como as descrições dos fenômenos estão impregnadas dos significados que o ambiente lhes outorga. ”

Nesse sentido, a busca da descrição dos dados foi minuciosa, com a interpretação dos dados com base na percepção dos fenômenos nos diversos contextos, nos apoiando em Triviños (2001, p.128) “Desta maneira, a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção do fenômeno num contexto. ” Assim, os resultados foram expressos, por exemplo, em relatos (ou descrições), em narrativas, ilustradas com declarações dos participantes para dar o fundamento concreto necessário, com fotografias, acompanhados de documentos pessoais e fragmentos de entrevistas.

A seguir, será demonstrado cada ciclo, seus procedimentos distintos de coleta e análise dos dados, respectivamente: ciclo 1, a respeito da seleção e caracterização da comunidade escolar; o ciclo 2 com a identificação de habilidades e barreiras para atuar com estudante Público da Educação Especial com NCC na escola; o ciclo 3 com o delineamento da

organização e realização da formação teórica da comunidade escolar; o ciclo 4 com a organização e prática do plano de ações colaborativas e o ciclo 5 que apresenta a validação social/avaliação do programa de formação em CAA para a comunidade escolar.

#### 4.6.1 Ciclo 1 - Seleção e caracterização da comunidade escolar

A coleta das informações das escolas do município se deu por meio de uma entrevista não estruturada aberta (Manzini, 2020) com a coordenação da educação no município. A pergunta realizada na entrevista não estruturada se refere a um estímulo e as informações emergem das associações e experiências do entrevistado (Manzini, 2020).

Para a entrevista foi marcada uma reunião no início de novembro de 2021 com os seguintes gestores da educação do município: o diretor de ensino do município, que compõe a Coordenação e Direção Pedagógica Escolar, e a coordenadora de Educação Especial do município, que compõe o Departamento de Educação Especial; ambos os setores da Secretaria Municipal de Educação. Foram apresentados para estes gestores ofício “autorização” (APÊNDICE B) e cópia do projeto da pesquisa.

Na entrevista os gestores informaram que estava ocorrendo uma adequação nos dados da educação inclusiva do município por parte da coordenadora da Educação Especial para verificar as escolas com maior necessidade de assistência aos professores e famílias referente ao estudante Público da Educação Especial com NCC. Em decorrência disso e da transição do formato remoto para um processo inicial e estrutural ao formato presencial, a escola sugeriu que a pesquisadora aguardasse a organização interna da secretaria para que retornasse a pesquisa apenas quando fosse oficial o retorno presencial dos professores.

Em meados de 2022 a coordenadora de Educação Especial do município me apresentou o levantamento mencionado na entrevista (APÊNDICE C). Este levantamento intitulado “Mapeamento dos Alunos com Deficiência por escola” apresenta 4 etapas de reorganização das escolas do município promovido pela gestão escolar:

1º) Levantamento e atualização do diagnóstico de todos os estudantes Público da Educação Especial do município; 2º) Organização dos horários de atendimento deste estudante no Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno da escola regular; 3º) Verificação das salas de AEE que necessitavam de ajustes e equipamento para serem ajustados ou mesmo para verificar a necessidade de novos equipamentos; 4º) Revisão do Plano de Curso, Planejamento e Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) dos estudantes da Educação Especial.

Estas foram tarefas propostas pela Secretaria Municipal de Educação do município com participação da gestão antes do retorno presencial dos estudantes, que se sucedeu em abril de 2022.

Em síntese, o Quadro C detalha os períodos em que fizemos contatos com a gestão do município para início da coleta de informações das escolas do município e o início do período da análise dos dados coletados.

Quadro C - Período de coleta e análise dos documentos

|                     |  |
|---------------------|--|
| 2º semestre de 2021 | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Conversa inicial com o diretor de ensino e a coordenadora de Educação Especial do município a respeito da possibilidade de elaborar, desenvolver e avaliar uma formação na área da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) para uma comunidade escolar do município.</li> </ul>   |
| 1º Semestre de 2022 | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Aprovação de realização da pesquisa com assinatura dos documentos necessários para elaboração do programa de formação da escola selecionada pela pesquisadora;</li> <li>– Entrega do levantamento dos dados da Educação Inclusiva do município por parte da coordenadora de Educação Especial;</li> <li>– Análise da lista, disponibilizados por esse levantamento, de estudante Público da Educação Especial com NCC matriculados para o retorno das aulas presenciais para o ano de 2022 para escolha da escola objeto da pesquisa com base no critério apresentado em 5.1;</li> <li>– Análise do perfil da escola escolhida e, a partir disso, da escolha dos estudantes para a realização da pesquisa.</li> <li>– Assinatura dos termos de consentimento livre e esclarecido, autorização do uso da imagem/ dados do estudo dos participantes da pesquisa.</li> </ul> |

Fonte: elaboração própria

A coordenadora encaminhou para a pesquisadora um documento (ANEXO B) com a relação dos estudantes Público da Educação Especial com NCC da escola selecionada. Foram encontradas 21 crianças com deficiência, sem sala de recursos multifuncional ou mesmo de AEE. Sendo uma escola que acompanha do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental em turno matutino ou vespertino as crianças. As deficiências que mais se apresentam dentro da escola primeiramente a deficiência intelectual, seguida do transtorno do espectro do autismo e deficiência múltipla.

O diretor de ensino do município deixou para a pesquisadora o contato pessoal da Coordenadora da Educação Inclusiva do município para que ela encaminhasse pelo WhatsApp

todas as informações levantadas e inclusive para verificar a possibilidade da minha participação nas reuniões respectivamente com os profissionais da escola e famílias, a princípio pensando também no convite a participação na pesquisa colaborativa.

As informações advindas da entrevista não estruturada receberam tratamento segundo análise de Minayo (2013). Os dados desse levantamento disponibilizado pela coordenadora de Educação Especial do município foram organizados e analisados pela estatística descritiva. Com base nesses dados foi selecionada a escola a partir dos critérios descritos em 4.4. Após a escolha da escola, foi analisada, em detalhes, seu perfil para a escolha do estudante Público da Educação Especial com NCC para realização da pesquisa.

#### 4.6.1.1 Composição da comunidade escolar

Compuseram a comunidade escolar do estudo, portanto, 12 participantes: duas professoras do ensino regular, a coordenadora pedagógica da escola, a diretora da escola, duas profissionais de apoio, dois professores do AEE, a coordenadora do AEE, e duas mães, conforme levantamento realizado, evidenciado no Quadro D a seguir.

Quadro D – Membros da comunidade escolar da pesquisa

| Comunidade Escolar   |  |                  |
|--|--|------------------|
| Professores  | Professora regular de A1<br>Professora regular de A2       | P1<br>P2         |
| Profissionais de Apoio   | Profissional de Apoio de A1<br>Profissional de Apoio de A2 | PA 1<br>PA 2     |
| Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE)   | Professor do AEE de A1<br>Professora do AEE de A2          | PAEE 1<br>PAEE 2 |
| Gestão escolar   | Diretora<br>Coordenadora pedagógica<br>Coordenadora do AEE | D<br>CP<br>CAEE  |
| Familiares dos estudantes estudante Público da Educação Especial com Necessidades Complexas de Comunicação (NCC) | Mãe do estudante A1<br>Mãe da estudante A2                 | M1<br>M2         |
| Profissional de saúde  | Psicóloga  | PS               |
| Total de participantes da comunidade escolar   | 12 participantes   |                  |

Fonte: elaboração própria

A partir da identificação dos participantes da comunidade escolar, foi elaborado um documento para traçar o perfil dos participantes da comunidade escolar (APÊNDICE D). Este perfil foi obtido pelos seguintes dados da comunidade escolar que acompanhava os estudantes com NCC: nome; escolaridade; pós-graduação com a especificação da área; experiência com estudante Público da Educação Especial com NCC em anos; experiência com estudante Público

da Educação Especial em anos; tipo de vínculo familiar ou profissional escolar com o estudante Público da Educação Especial com NCC. O perfil de cada participante está descrito a seguir.

**A professora regente do ensino regular (P1)** é professora regente da turma do estudante A1, do gênero feminino, tem 41 anos. Possui ensino superior completo em Pedagogia, com pós-graduação em educação inclusiva. Tem experiência com estudante Público da Educação Especial com NCC por 20 anos, experiência com estudante Público da Educação Especial por 22 anos e experiência em sala de aula há 22 anos.

**A professora regente do ensino regular (P2)** é professora regente da turma da aluna A2, do gênero feminino, tem 33 anos. Possui ensino superior completo em Pedagogia, com pós-graduação em educação inclusiva e AEE. Teve experiência com estudante Público da Educação Especial com NCC no ano de 2022, que é a criança deste estudo, teve também experiência com estudante Público da Educação Especial por um ano em 2017 e por 7 meses em 2022 até o momento do estudo, e sua experiência com estudante em sala de aula é de 2005 à 2022, portanto, 17 anos de experiência em sala de aula.

**A profissional de apoio do estudante A1 (PA1)** é do gênero feminino, tem 33 anos. Possui ensino superior completo, licenciatura em Educação Física, com pós-graduação em “tecnologia e educação aberta e digital: personal training e educação física escolar”. Sua experiência com estudante Público da Educação Especial com NCC é menos de 1 ano, e tem 1 ano de experiência com estudante Público da Educação Especial em anos e sua experiência com estudante em sala de aula é menos de 1 ano.

**A profissional de apoio da estudante 2 (PA2)** é do gênero feminino, tem 36 anos. Sua escolaridade é ensino superior completo em Pedagogia e pós-graduação na área da educação em Neuropsicopedagogia. Teve experiência com estudante Público da Educação Especial com NCC nos anos de 2017, 2018 e 2022. A experiência com estudante Público da Educação Especial, considerando qualquer tipo de deficiência falantes ou não, também se repete nos anos de 2017, 2018 e 2022. Sua experiência com estudante em sala de aula é de 3 anos.

**O professor do AEE (PAEE1)** do estudante A1 é do gênero masculino, tem 29 anos. Possui ensino superior completo, licenciatura em Educação Física, com pós-graduação em deficiência física. Tem experiência com estudante Público da Educação Especial com NCC há 8 anos, experiência com estudante Público da Educação Especial há 8 anos, e experiência com estudante em sala de aula há 10 anos.

**A professora do AEE (PAEE 2)** da aluna A2 é do gênero feminino, tem 39 anos. É mestre em Educação, com licenciatura em Pedagogia, e com pós-graduação em AEE e em ensino estruturado para autismo. Possui experiência com estudante Público da Educação

Especial com NCC há 10 anos, experiência com estudante Público da Educação Especial há 10 anos, e experiência em sala de aula há 12 anos.

**A coordenadora pedagógica da escola (CP)** é do gênero feminino, tem 41 anos. Tem ensino superior completo em Pedagogia, pós-graduação em alfabetização, letramento na Educação Infantil. Não possui experiência com estudante Público da Educação Especial com NCC, apenas contato com um sobrinho na família de 8 anos; sua experiência com estudante Público da Educação Especial foi há 23 anos, e sua experiência em sala de aula foi por 3 anos.

**A diretora da escola (D)**, é do gênero feminino, tem 49 anos. Tem ensino superior completo de licenciatura em Pedagogia, pós-graduação em Educação e Interdisciplinariedade por uma Universidade Pública Federal do Interior da Bahia; pós-graduação em Pedagogia Histórico Crítica por uma Universidade Pública Federal do Interior da Bahia e pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos por um Instituto Federal Superior do Interior da Bahia. Possui experiência com estudante Público da Educação Especial com NCC há 22 anos, experiência com estudante Público da Educação Especial há 22 anos, experiência com estudante em sala de aula há 22 anos.

**A coordenadora do Atendimento Educacional Especializado (CAEE)** do município é do gênero feminino, tem 32 anos. Possui ensino superior completo em Psicologia, com pós-graduação em Psicopatologia, Psicodiagnóstico infantil e Transtorno do Espectro do Autismo. Tem experiência com estudante Público da Educação Especial com NCC há 10 anos, experiência com estudante Público da Educação Especial há 10 anos e sem experiência com estudante em sala de aula.

**A mãe do estudante A1 (M1)** é do gênero feminino, tem 45 anos, possui o segundo grau completo, e sua única experiência com pessoas com deficiência é com seu filho há 8 anos, não tendo outra experiência com pessoas com deficiência.

**A mãe da estudante A (M2)** é do gênero feminino, tem 33 anos, possui ensino médio incompleto, e sua única experiência com pessoa com deficiência não falante é com sua filha de 9 anos, não tendo experiência com outras pessoas com deficiência.

**O profissional de saúde (PS)**, foi também a coordenadora de Educação Especial do município, gênero feminino, tem 32 anos. Possui ensino superior completo em Psicologia, com pós-graduação em Psicopatologia, Psicodiagnóstico infantil e Transtorno do Espectro do Autismo. Tem experiência com estudante Público da Educação Especial com NCC há 10 anos, experiência com estudante Público da Educação Especial há 10 anos e sem experiência com estudante em sala de aula.

O Quadro E a seguir sintetiza a caracterização desses participantes da comunidade escolar na pesquisa:

Quadro E – Caracterização dos participantes da comunidade escolar

| Participante | Sexo   | Idade     | Escolaridade | Área da Pós-graduação   | Experiência com estudante Público da Educação Especial com NCC em anos                                |                 |
|--------------|--------|-----------|--------------|---|---|-----------------|
| 1            | P1     | Feminino  | 41 anos      | Licenciatura em Pedagogia                                     | Especialização em Educação Inclusiva  | 20 anos         |
| 2            | P2     | Feminino  | 33 anos      | Licenciatura em Pedagogia                                     | Especialização em Educação Inclusiva  | Menos de 1 ano  |
| 3            | PA 1   | Feminino  | 33 anos      | Licenciatura em Educação Física                               | Especialização em Educação Física Escolar   | Menos de 1 ano  |
| 4            | PA 2   | Feminino  | 36 anos      | Licenciatura em Pedagogia                                     | Especialização em Neuropsicopedagogia   | 3 anos          |
| 5            | PAEE 1 | Masculino | 29 anos      | Licenciatura em Educação Física                               | Especialização em Deficiência Física  | 8 anos          |
| 6            | PAEE 2 | Feminino  | 39 anos      | Mestrado Profissional em Educação e Licenciatura em Pedagogia | Especialização em Atendimento educacional especializada e em ensino estruturado para autismo          | 10 anos         |
| 7            | CP     | Feminino  | 41 anos      | Licenciatura em Pedagogia                                     | Especialização em Alfabetização a letramento na educação infantil                                     | Sem experiência |
| 8            | D      | Feminino  | 49 anos      | Licenciatura em Pedagogia                                     | Especialização em Interdisciplinariedade; Pedagogia Histórico Crítica; e Educação de Jovens e Adultos | 22 anos         |
| 9            | CAEE   | Feminino  | 32 anos      | Bacharel em Psicologia  | Especialização em Psicopatologia, Psicodiagnóstico infantil e Transtorno do Espectro do Autismo       | 10 anos         |
| 10           | M 1    | Feminino  | 45 anos      | Segundo grau completo   | -----   | 8 anos          |
| 11           | M 2    | Feminino  | 33 anos      | Ensino médio incompleto                                       | -----   | 9 anos          |
| 12           | PS     | Feminino  | 32 anos      | Bacharel em Psicologia  | Especialização em Psicopatologia,   | 10 anos         |

|  |  |  |  |  |   |  |
|--|--|--|--|--|---|--|
|  |  |  |  |  | Psicodiagnóstico infantil e Transtorno do Espectro do Autismo |  |
|--|--|--|--|--|---|--|

Fonte: elaboração própria.

Legenda: P1: Professora do estudante 1; P2: Professora da estudante 2; PA 1: Profissional de apoio do estudante A1; PA 2: Profissional de apoio da aluna A2; PAEE 1: Professor do Atendimento Educacional Especializado do estudante 1; PAEE 2: Professora do Atendimento Educacional Especializado da estudante 2; CP: Coordenadora pedagógica da escola; D: Diretora da escola; CAEE: Coordenadora do Atendimento Educacional Especializado; M1: Mãe do estudante 1; M2: Mãe da aluna 2; PS: Profissional de saúde.

#### 4.6.2 Ciclo 2 – Identificação de habilidades e barreiras para atuar com estudante Público da Educação Especial com NCC

No ciclo 2 foi realizada a identificação das habilidades e fragilidades da comunidade escolar tendo como instrumento de coleta dos dados um roteiro de entrevista semiestruturada em grupo (Manzini, 2020) (APÊNDICE E). Os quatro encontros realizados para a realização das entrevistas com a comunidade escolar foram vídeo gravados e transcritos na íntegra com base nas normas de Marcuschi (2003).

A análise destas transcrições foi feita com base em Bardin (2016). A partir desta análise foram estabelecidas categorias e subcategorias

Os encontros, agendados em grupo, foram definidos entre a pesquisadora e a comunidade escolar, a partir das falas identificadas nos encontros, com o consentimento de data e horário de todos da comunidade escolar.

Nas reuniões a pesquisadora seguiu um roteiro de entrevista semiestruturado (Manzini, 2020) com perguntas abertas aos professores regulares do AEE e de apoio, família, gestão e profissional de saúde quais eram suas necessidades ao realizar o trabalho junto ao estudante com NCC: quais práticas pedagógicas já haviam realizado junto ao estudante com NCC; como a comunicação se estabelecia na relação deles com o estudante com NCC e como a pesquisadora, na percepção deles, poderia colaborar.

Nos encontros realizados percebeu-se que havia a necessidade de realizar momentos de escuta junto aos participantes para compreender, a partir do relato deles, quais eram as barreiras para trabalhar com estudante com NCC e como a pesquisadora poderia colaborar como estratégia formativa.

Na escuta oferecida pela pesquisadora a partir dos quatro encontros de entrevista semiestruturada os participantes questionados relataram suas dificuldades, dentre elas: dificuldades para estabelecer uma comunicação eficiente com o estudante com NCC; dificuldade no planejamento e elaboração de recursos pedagógicos para auxiliar na

aprendizagem e na comunicação do estudante com NCC; dificuldades em identificar as habilidades do estudante com NCC; dificuldades por falta de formação adequada dos participantes a respeito de estudantes com NCC. O quadro F a seguir detalha estes encontros:

Quadro F - Encontros da pesquisadora com a comunidade escolar realizados através de entrevista semiestruturada

| Encontros   | Descrição  |
|-------------|--|
| 1º Encontro | Dos 12 membros, 9 participaram do primeiro encontro síncrono para a entrevista, realizado no dia 22 de setembro de 2022. Os participantes foram: a coordenadora da Educação Especial; a professora do AEE do estudante A1, profissional de apoio do estudante 1; o professor do AEE do estudante A2; a professora do ensino regular do estudante 1; a mãe do estudante A1; a professora do ensino regular do estudante A2; e a coordenadora pedagógica. Todos entraram na plataforma no horário e todos saíram juntos no horário indicado.   |
| 2º Encontro | O segundo dia de encontro síncrono para a entrevista foi na data escolhida pela comunidade escolar no final da reunião anterior, dia 26 de setembro. A data acertada para este encontro foi dia 6 de outubro de 2022, às 19:00; no entanto, a reunião iniciou às 19:20 e encerrou às 20:30. Estavam presentes na reunião a mãe do estudante A1; a diretora; a coordenadora da escola; a profissional de apoio de A1; a professora de A1; a coordenadora do AEE; a profissional de apoio de A2; a professora da aluna A2; a professora do AEE de A2. Nesse encontro dos 12 membros da comunidade escolar estiveram presentes 9 participantes. Ao final do encontro, escolhemos juntos uma nova data para o último encontro, parte da comunidade preferiu dia 14 de outubro enquanto outra parte deu preferência dia 20 de outubro, sendo assim, optamos por realizar encontro nestes dois dias sugeridos. |
| 3º Encontro | No dia 14 de outubro estavam presentes a professora de ensino regular do estudante A1 e a professora do ensino regular da aluna A2, ambas estiveram no encontro síncrono às 19:05 e encerramos às 20:00, ambas as professoras saíram juntas do encontro síncrono no horário indicado.  |
| 4º Encontro | O encontro do 20 de outubro iniciou às 19:15 e encerrou pontualmente às 20 horas. As professoras do encontro síncrono anterior foram convidadas a estarem presente, caso pudessem, com os membros deste encontro, no entanto elas não conseguiram participar. Estiveram presentes neste encontro foram a diretora da escola, a coordenadora pedagógica da escola e a mãe do estudante A1.  |





Fonte: elaboração própria

Os registros demonstraram a necessidade de organização de encontros com professores, profissionais de apoio escolar, gestão, profissional de saúde e famílias dos estudantes com NCC, promovendo a possibilidade de refletir a respeito das habilidades e barreiras na atuação com os estudantes com NCC para benefício da participação escolar dos mesmos e inclusão escolar.

Nesse sentido, entendendo esse processo de aproximação, a pesquisadora participou ativamente da rotina da comunidade escolar por meio de canais em que todos pudessem realizar

trocas de informações. Neste contexto, foi desenvolvido em conjunto com os participantes, durante o processo das entrevistas, logos, um grupo no Whatsapp e um canal no Youtube intitulado “Comunidade Escolar em Auxílio ao Aluno com NCC”<sup>9</sup> (Cf. o Quadro G a seguir). Este canal no Youtube e o Grupo de Whatsapp tiveram a função de manter as pessoas da comunidade escolar com vínculo constante e com facilidade ao acesso as informações. A seguir o quadro G ilustra as imagens dos logos elaborados pela comunidade escolar:

Quadro G – Canais de aproximação com os participantes da comunidade escolar: logos, grupo de Whatsapp e Canal no Youtube

| Imagens e Logo Whatsapp   | Produto final Logo Whatsapp  |
|---|--|
|   |   |
| Imagens e Logo Youtube  | Produto Final Logo Youtube   |
|  |  |

Fonte: elaboração própria

Em síntese, o quadro a seguir apresenta os encontros realizados com a comunidade escolar durante todo esse processo das entrevistas.

<sup>9</sup> Link de acesso ao Canal: [https://www.youtube.com/channel/UCA4pfY9FwJmx61k24z91o\\_w](https://www.youtube.com/channel/UCA4pfY9FwJmx61k24z91o_w)

Quadro H – Encontros realizados com a comunidade escolar durante o processo das entrevistas

|                     |  |
|---------------------|--|
| 2º Semestre de 2022 | <p>- Realização das entrevistas com os participantes para melhores datas e melhor período para encontro com especialistas;</p> <p>- Construção coletiva de todos da comunidade escolar (CAEE; D; CP; P1; P2; PA1; PA2; PAEE1; PAEE2; M1; M2) de uma marca do grupo e uma imagem que nos representaria enquanto coletivo definida por meio remoto em rede via Grupo de <i>Whatsapp</i>;</p> <p>- Construção coletiva de todos da comunidade escolar (CAEE; D; CP; P1; P2; PA1; PA2; PAEE1; PAEE2; M1; M2) de um canal no <i>Youtube</i> com a marca e imagem selecionada coletivamente para inserir as gravações das entrevistas realizadas para que todos os participantes pudessem assistir a qualquer momento.</p> |
|---------------------|--|

Fonte: elaboração própria

A pesquisadora reuniu os materiais coletados a partir da escuta realizada nas entrevistas e esse processo foi fundamental para que se pudesse compreender as áreas em que a comunidade escolar precisava de ajuda na atuação junto ao estudante com NCC. Essa compreensão serviu de parâmetro para a organização do programa de formação para a comunidade escolar com profissionais especialistas.

As transcrições das filmagens foram feitas a partir da análise de conteúdo segundo Bardin (2016). A partir dos relatos identificados nos encontros, a pesquisadora definiu a distribuição dos trechos transcritos em documento de texto único, a fim de se definir sua caracterização em categorias e subcategorias, assim, foi constituído um quadro com excertos de fala levantados na análise dos dados advindos das entrevistas com a comunidade escolar (APÊNDICE F)

Foram estabelecidas categorias e subcategorias para cada um dos objetivos estabelecidos na pesquisa, que permitiram indicar conteúdo para responder tais objetivos. O quadro a seguir ilustra as categorias e subcategorias identificadas.

Quadro I – Categorias e subcategorias de análise de conteúdo das entrevistas coletivas para as práticas com os estudantes na sala de aula: habilidades e barreiras

| Categoria   | Subcategoria               |
|-------------|----------------------------|
| Comunicação | Habilidade Expressiva      |
|             | Estratégia Ecolalia        |
|             | Estratégia Palavra Isolada |
|             | Estratégia Apontamento     |

|                                |                            |
|--------------------------------|----------------------------|
|                                | Estratégia Sensorial       |
|                                | Estratégia Símbolo         |
| Habilidade do estudante        | Desempenho Motor           |
|                                | Desempenho Sensorial       |
| Vocabulário                    | Área de Interesse          |
| Habilidade do Interlocutor     | Atitude                    |
| Mediação da Equipe             | Recursos e Estratégias     |
| Recurso                        | Atividade                  |
| Formação da comunidade escolar | Mediação no uso do recurso |
|                                | Desafio                    |
|                                | Recurso e Estratégia       |
|                                | Gestão                     |
|                                | Profissional de Saúde      |
|                                | Família                    |
|                                | Profissional de Apoio      |

Fonte: elaboração própria

A seguir, são apresentadas as definições ou caracterizações de cada uma dessas categorias e subcategorias:

1) **Comunicação:** são consideradas as seguintes formas de comunicação pelo estudante: (a) comunicação escrita, por meio de alfabetos móveis, silábicos, palavras impressas e escrita de próprio punho feito pelas professoras para estimular o estudante a usar esses meios simbólicos como forma de ampliar suas possibilidades de comunicação e interação durante o processo dialógico (Camaliente, 2022); (b) comunicação por meio da fala, assim como pelos sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) representados pelos recursos de comunicação e também gestos, expressões faciais dos estudantes. Esta categoria foi dividida em seis subcategorias:

1.1) Habilidade Expressiva: é qualquer modalidade expressiva da linguagem realizada pelos estudantes com NCC e compreendida por qualquer membro da comunidade escolar no momento da interação na escola;

1.2) Estratégia Ecolalia: é a estratégia de comunicação utilizada pelos estudantes com NCC para expressar suas necessidades, por meio da ecolalia;

1.3) Estratégia Palavra Isolada: é a estratégia de comunicação utilizada pelos estudantes com NCC para expressar suas necessidades por meio de palavras isoladas com significado;

1.4) Estratégia Apontamento: é a estratégia de comunicação utilizada pelos estudantes com NCC para expressar suas necessidades por meio do apontamento;

1.5) Estratégia Sensorial: é a estratégia de comunicação utilizada pelos estudantes com NCC para expressar suas necessidades, por meio do aspecto sensorial, como a cor;

1.6) Estratégia Símbolo: é a estratégia de comunicação utilizada pelos estudantes com NCC para expressar suas necessidades por meio de uma imagem.

2) **Habilidade do Estudante**: é a habilidade do estudante com NCC em relação a algum aspecto da comunicação, incluindo recursos, estratégias e interação família-usuário-profissionais (Goldoni, 2014). Essa categoria foi dividida em duas subcategorias:

2.1) Desempenho Motor: descreve, no contexto da escola, toda a ação motora e o posicionamento do estudante durante suas atividades, ou seja, o resultado das ações motoras de sua participação nas atividades escolares, consistindo em identificar suas habilidades e dificuldades em relação aos aspectos motores (Rocha, 2010, 2013);

2.2) Desempenho Sensorial: descreve a participação do estudante por meio de aspectos auditivos, visuais e/ou táteis do estudante durante o contexto escolar (Rocha, 2010, 2013).

3) **Vocabulário**: consiste no desenvolvimento da linguagem das crianças e suas necessidades de comunicação nos diferentes contextos, a fim de mostrar interações numa variedade de contextos, com diferentes interlocutores e com diversas atividades, assim como um vocabulário sensível às habilidades de linguagem (Paura, 2009). Essa categoria remete à subcategoria:

3.1) Área de Interesse: em diferentes contextos os estudantes com NCC demonstram os seus interesses por meio de suas habilidades linguísticas.

4) **Habilidade do Interlocutor**: são habilidade dos interlocutores junto ao estudante com NCC em relação a algum aspecto da comunicação, incluindo recursos, estratégias e interação família-usuário-profissionais (Goldoni, 2014, Goldoni; Deliberato, 2018). Essa categoria remete à subcategoria:

4.1) Atitude: habilidade dos interlocutores ao o estudante Público da Educação Especial com NCC em relação a sua atitude frente os aspectos pedagógicos e de comunicação dos estudantes.

5) **Mediação da equipe**: é a interação da comunidade escolar com o estudante com NCC no contexto ao redor dos mesmos para maximizar as possibilidades de interação, troca de experiências, problematização e resolução de problemas (Colaço et al., 2007; Costa, Oliveira, 2018), portanto a ação verbal ou não verbal do interlocutor falante para viabilizar a troca comunicativa pelo estudante com NCC (Goldoni, 2014, Goldoni; Delibertao, 2018). Essa categoria remete à subcategoria:

5.1) Recursos e Estratégias: os recursos são materiais concretos que podem ser de baixa ou média e alta tecnologia que vão favorecer o acesso aos símbolos. Os recursos podem ser de baixa tecnologia como pranchas de papel ou livros e cadernos com os símbolos impressos,

cartões com fotos ou símbolos gráficos, objetos concretos que serão usados para se referir a uma mensagem a ser comunicada, assim como podem ser de média tecnologia como dispositivos móveis com aplicativos ou mesmo alta tecnologia como vocalizadores, equipamentos de rastreamento ocular e outros (Rocha, 2013; FAQ SBFA, 2022; FAQ SBFA, 2023; Montenegro, *et. al.*, 2023). As estratégias de comunicação são como utilizaremos o recurso que contém os símbolos, no corpo ou fora do corpo de quem se apropria dessa comunicação, como: PECS; PECS adaptado, PODD, Videomodeling; pode ser a sinalização do “sim” e do “não”, por meio de gestos ou expressões faciais, por exemplo (Rocha, 2013; Deliberato, 2015; Kruger, 2023).

6) **Recurso:** são recursos pedagógicos e comunicativos. Os recursos pedagógicos como um estímulo concreto, manipulável, que têm uma finalidade pedagógica (Manzini, 2010). Dentre os recursos, os comunicativos, que são os objetos ou equipamentos utilizados para transmitir as mensagens, como, por exemplo, as pranchas de comunicação, o computador, os comunicadores (Pelosi, 2009). Essa categoria remete à subcategoria:

6.1) Atividade: consiste no envolvimento do estudante na relação com a comunidade escolar durante as atividades realizadas no contexto escolar utilizando-se de os recursos convencionais da escola ou de recursos adaptados presentes na escola, independente do seu desempenho (Rocha, 2013).

7) **Formação da comunidade escolar:** relatos da pesquisadora e da comunidade escolar que contribuam a respeito do programa de intervenção para a formação da professora (Massaro, 2016), tendo como foco a formação da comunidade escolar. Esta categoria foi dividida em quatro subcategorias:

7.1) Mediação no uso do Recurso: consiste na interação da comunidade escolar com o estudante com NCC, para maximizar as possibilidades de interação, troca de experiências, problematização e resolução de problemas (Colaço et al., 2007; Costa, Oliveira, 2018). Essa interação deve ser presente no uso de recursos pedagógico com um estímulo concreto, manipulável, que tenha uma finalidade pedagógica (Manzini, 2010) ou no deve estar presente no uso de um recurso comunicativo, como, por exemplo, um objeto ou equipamento utilizados para transmitir mensagens, como as pranchas de comunicação, o computador, os comunicadores (Pelosi, 2009);

7.2) Desafio: são relatos e situações desafiadoras trazidas pela comunidade escolar que contribuam a respeito do programa de intervenção para a formação dos mesmos;

7.3) Recurso e Estratégia: os recursos são materiais concretos que podem ser de baixa ou média e alta tecnologia que vão favorecer o acesso aos símbolos. Os recursos podem ser de

baixa tecnologia como pranchas de papel ou livros e cadernos com os símbolos impressos, cartões com fotos ou símbolos gráficos, objetos concretos que serão usados para se referir a uma mensagem a ser comunicada, assim como podem ser de média tecnologia como dispositivos móveis com aplicativos ou mesmo alta tecnologia como vocalizadores, equipamentos de rastreamento ocular e outros (Rocha, 2013; FAQ SBFA, 2022; FAQ SBFA, 2023; Montenegro, *et. al.*, 2023). As estratégias de comunicação são como utilizaremos o recurso que contém os símbolos, no corpo ou fora do corpo de quem se apropria dessa comunicação, como: PECS; PECS adaptado, PODD, Videomodeling; pode ser a sinalização do “sim” e do “não”, por meio de gestos ou expressões faciais, por exemplo (Rocha, 2013; Deliberato, 2015; Kruger, 2023);

7.4) Gestão: são relatos e situações trazidas pela gestão escolar na atuação com os demais membros da comunidade escolar que contribuam a respeito do programa de intervenção para a formação dos mesmos;

7.5) Profissional de Saúde: são relatos e situações trazidas pelo profissional de saúde na atuação com a comunidade escolar que contribuam a respeito do programa de intervenção para a formação deles;

7.6) Família: são relatos e situações trazidas pela família na atuação com a comunidade escolar que contribuam a respeito do programa de intervenção para a formação deles, assim como relatos e situações trazidas pelos membros da comunidade escolar, relatando a participação da família nas práticas escolares;

7.7) Profissional de Apoio: são relatos e situações trazidas pelo profissional de apoio na atuação com a comunidade escolar que contribuam a respeito do programa de intervenção para a formação, assim como relatos e situações trazidas pelos membros da comunidade escolar, relatando a participação do profissional de apoio no programa de formação.

Para garantir a adequação e a representatividade das categorias e subcategorias de análise, estas foram apreciadas por dois juízes da área acadêmica de Educação Especial. O material, elaborado e encaminhado aos juízes, continha, por escrito, informações a respeito dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos e instrumentos utilizados nas etapas da pesquisa, e orientações para os mesmos sobre como proceder.

Esse material continha ainda as categorias e as subcategorias encontradas, suas respectivas definições, e exemplos de informações retirados de trechos das transcrições. Após avaliações dos juízes, a concordância referiu-se à comparação dos dados totais obtidos pela pesquisadora (P) com os dados do juiz 1 (P-1) e com os dados do juiz 2 (P-2), conforme a tabela a seguir:

Tabela 2 – Índice de concordância obtido entre juízes por meio do número de concordância e discordância dos dados

| Relação entre Juízes Índice de Concordância |      |
|---|------|
| P-1   | 100% |
| P-2   | 96%  |

Fonte: elaboração própria

A partir da compreensão das necessidades de formação em relação à CAA foi organizada a sequência de quatro aulas teóricas ministradas por especialistas em CAA, compondo o ciclo 3 do programa de formação para a comunidade escolar.

A análise dos trechos de fala a partir das categorias e subcategorias serviram de parâmetro para a organização do programa de formação para a comunidade escolar com profissionais especialistas que constitui o ciclo 3.

#### 4.6.3 Ciclo 3: organização e realização da formação teórica da comunidade escolar

A partir dos conteúdos identificados no ciclo 2, a pesquisadora elaborou encontros com profissionais especialistas, buscando contribuições para o aperfeiçoamento dos conhecimentos adquiridos pela comunidade escolar para ser colocada em prática com o estudante Público da Educação Especial com NCC.

Com base nas temáticas das categorias e subcategorias foi desenvolvido um roteiro de quatro aulas, para que a comunidade escolar pudesse esclarecer suas dúvidas com esses especialistas.

Para isso, foi enviada, inicialmente, uma carta convite aos profissionais formadores para a participação da pesquisa baseando-se em: (a) direcionamento do especialista para o tema sugerido (categorias e subcategorias); (b) histórico de atuação profissional destes especialistas; e (c) sua formação acadêmica

Os especialistas eram da área da CAA que estudavam e atuavam dentro das temáticas, e profissionais que atuavam na perspectiva da educação e saúde com o estudante Público da Educação Especial com NCC e que estivessem em contato com comunidades escolares, vivenciando a díade escola-família. Segue quadro que descreve cada um dos especialistas, chamados de “Profissional Formador”:

Quadro J – Descrição dos profissionais especialistas da formação teórica

| Especialista            | Descrição   |
|-------------------------|---|
| Profissional Formador 1 | Fonoaudióloga livre docente na área da educação inclusiva, docente universitária em universidade pública, atuando há mais de 30 anos na escola como formadora na área da CAA e de profissionais da escola; é formadora de famílias no uso da CAA e formadora de profissionais de saúde também na área da CAA.   |
| Profissional Formador 2 | Pedagoga Doutora na área de Educação Inclusiva, docente universitária em universidade pública; atuando como formadora na área da CAA há aproximadamente 15 anos na escola como formadora de profissionais da escola, especificamente da equipe escolar, tanto da gestão como de professores no contexto escolar |
| Profissional Formador 3 | Terapeuta Ocupacional Doutora na área da Educação Inclusiva, docente universitária em universidade pública; atuando como formadora na área da CAA com equipe escolar, com destaque para professores, gestão escolar, profissionais de saúde e famílias.   |
| Profissional Formador 4 | Pedagoga Doutora na área da Educação Inclusiva, profissionalmente atuante na gestão escolar; formadora na área da CAA, especialmente da equipe escolar e família  |

Fonte: elaboração própria

Os profissionais especialistas foram orientados a respeito da caracterização da comunidade escolar, constituída por 12 membros de um município do interior da Bahia, com dois o estudante Público da Educação Especial com NCC, sendo o estudante 1 (A1) com paralisia cerebral atetóide e o estudante 2 (A2) com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Os 12 membros da comunidade escolar foram: 2 professoras do ensino regular; 2 profissionais de apoio; 2 professores do atendimento educacional especializado; 3 profissionais da gestão escolar, sendo 1 diretora, 1 coordenadora pedagógica e 1 coordenadora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), as 2 mães dos estudantes Público da Educação Especial com NCC e 1 profissional da saúde.

Os profissionais especialistas receberam orientações quanto à duração máxima das aulas de 1 hora, mais 30 min. para dúvidas. Também foram informados de que as aulas seriam gravadas pela pesquisadora, realizadas por meio da plataforma do *Google Meet*, que era a plataforma que os membros da comunidade escolar tinham mais familiaridade devido seu amplo uso durante a Pandemia da COVID-19, e que depois seria disponibilizada em plataforma de compartilhamento de vídeos, canal do *Youtube* com acesso privado, criado pela pesquisadora para que os membros da comunidade escolar pudessem assistir às gravações posteriormente.

Os membros da comunidade escolar foram também orientados sobre os seguintes aspectos: (a) o tema da aula que estaria baseado na identificação das barreiras da comunidade escolar; (b) a aula seria gravada e teria duração máxima de 1 hora de exposição com *slides*; (c)

após a exposição do especialista, haveria 30 min para dúvidas, perguntas e colocações da comunidade escolar; (d) a aula a *posteriori* poderia ser disponibilizada de modo assíncrono no canal do Youtube com acesso privado para auxiliar outros profissionais da escola, saúde e família; (e) as dúvidas, perguntas e colocações seriam gravadas para auxiliar a pesquisadora na formação prática na escola com os estudantes A1 e A2 junto com a comunidade escolar.

A pesquisadora buscou, então, informar a comunidade escolar da importância de durante e após a aula dos especialistas trazerem reflexões de como colocar os conhecimentos adquiridos em prática com o estudante Público da Educação Especial com NCC. Essa informação foi enviada por escrito para toda comunidade antes da aula, assim como no final da aula de cada especialista, pouco antes do momento das dúvidas, para que tentassem refletir ações concretas que pudesse contribuir no aperfeiçoamento da atuação de cada um deles com o estudante com NCC.

Segue o quadro com a especificação cronológica das datas dos encontros da comunidade escolar com cada especialista, os respectivos conteúdos e a especificação do encontro final da pesquisadora com a comunidade escolar para reflexões e discussões sobre as aulas.

Quadro K – Encontros síncronos dos ciclos de formação

| Cronograma das atividades | Atividades  | Conteúdo das aulas com os especialistas e conteúdo do encontro com a pesquisadora  |
|---------------------------|---|--|
| 20/02/2023                | Seleção pela comunidade escolar das datas para encontro síncrono com especialistas. | -----  |
| 03/05/2023                | Aula síncrona com o profissional Especialista 1 - Fonoaudióloga                     | Tecnologia Assistiva (TA) e Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)  |
| 10/05/2023                | Aula síncrona com o profissional Especialista 2 - Pedagoga                          | Recursos de Baixa e Alta Tecnologia  |
| 19/05/2023                | Aula síncrona com o profissional Especialista 3 - Terapeuta Ocupacional             | Recursos e estratégias: mediação com os estudantes em sala de aula   |
| 24/05/2023                | Aula síncrona com o profissional Especialista 4 - Pedagoga                          | Ações na escola: recursos, estratégias e a mediação dos profissionais na escola (programa de organização no contexto da escola)  |
| 31/05/2023                | Encontro síncrono com a pesquisadora  | Encontro da pesquisadora com a comunidade escolar (CP; D; CAEE; P1; P2; PA1; PA2; PAEE1; PAEE2; M1; M2) para reflexões sobre as aulas dos especialistas e discussão sobre a seleção de uma atividade adaptada para cada estudante Público da Educação Especial com NCC |

Fonte: elaboração própria

Os membros da comunidade escolar assistiram as aulas dos especialistas pela plataforma do *Google Meet*, tiraram suas dúvidas, isso foi gravado em dois momentos pela pesquisadora. Um primeiro grupo de vídeos foi o das aulas dos profissionais especialistas com duração máxima de 1 hora, portanto foram 4 horas/aula gravadas. A outra gravação foi das dúvidas, perguntas e colocações que a comunidade escolar levantou com os especialistas, com duração máxima de 30 minutos, totalizando, portanto, aproximadamente 2 horas.

Os conteúdos contribuíram para a formação prática na escola com a comunidade escolar. Esse processo foi fundamental para que a pesquisadora pudesse compreender as áreas em que a comunidade escolar precisava de ajuda na atuação junto ao estudante Público da Educação Especial com NCC. Desta forma, a comunidade escolar pode, por meio da reflexão, que se sucederam às aulas, pensar em recurso, mediação e estratégia de comunicação e práticas de ensino e aprendizagem para atuar com seu o estudante Público da Educação Especial com NCC. Os detalhes desta formação prática serão apresentados no Ciclo 4.

#### 4.6.4 Ciclo 4: organização e prática do plano de ações colaborativas

O Ciclo 4 é a formação prática em CAA para a comunidade escolar que se deu continuamente, por meio de um plano de ação para A2 que foi definido pela comunidade escolar junto da pesquisadora de modo colaborativo. Nesse sentido, o plano de ações colaborativas foi de modo partilhado e contribuindo com a qualidade do conhecimento produzido nesse processo (Pimenta, 2005, Rocha, 2013, Deliberato, Gonçalves, 2023). O plano de ação contemplou três encontros.

O primeiro encontro antes da aula da professora regente P2, que apresentou seu plano de aula com o objetivo de um recurso para todos os estudantes incluindo A2. O segundo encontro sucedeu a aula da professora regente; nesse encontro foram discutidas as habilidades e barreiras apresentadas em sala de aula no uso do protótipo de atividade que foi trabalhado com A2 e todo grupo escolar. O terceiro encontro foi após os ajustes do protótipo de atividade para ser trabalhado com A2 e todo o grupo escolar, que configurou uma aula prática com a participação da professora regente e da profissional de apoio juntamente com a pesquisadora.

O plano de aula da professora regente de A2, foi apresentado pela mesma à comunidade escolar, e conjuntamente após a apresentação do plano, foram discutidas às ações que canalizaram na possibilidade de uma atividade adaptada, ou seja, de protótipo de recurso para A2 na escola (APÊNDICE G).

Deste modo, os encontros com a comunidade escolar, antes e após a aula da professora regente de A2, baseados em seu plano de aula, permitiu que todos tivessem voz e vez para

colocarem suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias a respeito do processo de formação continuada (Magalhães, 2006).

No entanto, a mãe do estudante 1 (M1) não participou da formação prática, pois A1 teve problemas de saúde e ficou internado, faltando à escola por um longo período. Segue quadro do plano de ação definido juntamente em grupo com a comunidade escolar para ações com A2:

Quadro L: Plano de ação definido junto da comunidade escolar para ações com A1 e A2

| Encontros  | Participantes da comunidade escolar   | Ações  |
|--|---|--|
| Encontro 1<br>Data: 25 de julho de 2023<br>Horário: 14 h até as 17h  | Professora regente de A1<br>Professora regente de A2<br>Coordenadora pedagógica<br>Diretora<br>Professora regente de A1<br>Professora regente de A2 | A pesquisadora entra na sala de aula da professora regente de A2 e realiza filmagem do contexto de sala dos estudantes com A2 em uso de atividade adaptada.  |
| Encontro 2<br>Data: 27 de julho de 2023<br>Horário: 15h30 até as 17h | Professora regente de A1<br>Professora regente de A2<br>Coordenadora pedagógica<br>Diretora<br>Professora regente de A1<br>Professora regente de A2 | A pesquisadora leva a filmagem para a comunidade escolar e discutimos as fragilidades e habilidades encontradas em contexto de sala de aula no uso de atividade adaptada por A2.   |
| Encontro 3<br>Data: 01 de agosto de 2023<br>Horário: 14h às 17h      | Professora regente de A1<br>Professora regente de A2<br>Coordenadora pedagógica<br>Diretora<br>Professora regente de A1<br>Professora regente de A2 | A pesquisadora entra na sala de aula e faz a intervenção no contexto de sala dos estudantes com A2 em uso de atividade adaptada com a participação da professora regente e profissional de apoio, e realiza filmagem.  |
| Encontro 4<br>Data: 3 de agosto de 2023<br>Horário: 15h30 às 17h     | Professora regente de A1<br>Professora regente de A2<br>Coordenadora pedagógica<br>Diretora<br>Professora regente de A1<br>Professora regente de A2 | A pesquisadora leva a filmagem para a comunidade escolar e discutimos as fragilidades e habilidades encontradas em contexto de sala de aula dos estudantes no uso de atividade adaptada para A2 na interação com a professora regente e a profissional de apoio. |
| Encontro 5<br>15 de agosto<br>Horário: 15:30 às 17 horas             | Professora regente de A1<br>Professora regente de A2<br>Coordenadora pedagógica<br>Diretora<br>Professora regente de A1<br>Professora regente de A2 | A pesquisadora se reúne com a comunidade escolar para avaliação da formação com reflexões na forma de construção de saberes em grupo e estabelecimento de parcerias para a prática com o estudante Público da Educação Especial com NCC na escola.               |

Fonte: elaboração própria

#### 4.6.5 Ciclo 5: validação social do programa de formação em CAA para a comunidade escolar

No Ciclo 5, os dados foram coletados a partir de uma entrevista aberta em grupo. A entrevista aconteceu de maneira espontânea com os participantes da comunidade escolar, para avaliar o programa de formação. A entrevista foi realizada por meio de um encontro, que foi gravado após a aula da professora regente juntamente com a pesquisadora para a avaliação do programa de formação continuada. Foram realizadas também, nesse encontro, discussões com a comunidade escolar com o intuito de criar parcerias colaborativas para discutir o desenvolvimento e as práticas com a CAA ao estudante Público da Educação Especial com NCC. A gravação da entrevista foi transcrita e analisada seguindo a proposta da análise de conteúdo de Bardin (2016).

## **5 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os dados obtidos nesta sessão se constituem a partir da análise das categorias e subcategorias, do ciclo 2, advindos dos trechos das entrevistas com a comunidade escolar incorporados aos dados do ciclo 4, de registros de observação e intervenção em sala de aula com A2; e do ciclo 5, com a validação social do programa de formação pelos participantes da comunidade escolar, foram organizadas em documento único.

Com a apresentação e discussão dos resultados, foi possível constituir um documento único, conforme os pressupostos da triangulação de dados, que busca abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do tema estudado (Triviños, 2001).

Tanto o levantamento das categorias e subcategorias, quanto a análise dos trechos de fala das entrevistas, intervenções e validação social, serviram de parâmetro para a organização do programa de formação para a comunidade escolar.

### **5.1 Programa de Formação para a Comunidade Escolar que atua com o estudante Público da Educação Especial com NCC**

A seguir, estão apresentadas as análises das categorias e subcategorias que perpassam todo o programa de formação, advindas das entrevistas durante a identificação das habilidades e barreiras para atuar com o estudante Público da Educação Especial com NCC, presentes também nos encontros de intervenções com a comunidade escolar e em sala de aula com A2, assim como presentes nas discussões da validação social com participantes da comunidade escolar. Os excertos de fala da intervenção e validação social, serão diferenciados dos trechos de fala das entrevistas, por meio do destaque em itálico. Foram levantadas sete categorias e subcategorias, respectivamente: comunicação; habilidade do estudante; vocabulário; habilidade do interlocutor; mediação da equipe; recursos e formação da comunidade escolar.

#### **5.1.1 Comunicação**

No que se refere à categoria 1) Comunicação, subcategoria 1.1) Habilidade Expressiva a foram identificados relatos de fala da diretora (D); nas subcategorias 1.1) Estratégia Apontamento e Estratégia Palavra Isolada e 1.2) estratégia ecolalia 1.3) estratégia símbolo 1.4) estratégia sensorial, foram identificados relatos de fala da professora regente de A2 (P2) e da professora do atendimento educacional especializado de A2 (PAEE2)

Na entrevista com os participantes da comunidade escolar, entendemos que a comunicação se apresentou de modo evidente durante a pesquisa, como, por exemplo, no trecho

em que a diretora da escola refere, como gestora, as habilidades expressivas desses estudantes com NCC:

[...] como falar? Entendo que o corpo fala. Os olhos falam, o rosto fala, sorriso fala, como ele se expressa, (faz expressão facial franzindo testa e fechando olhos) descontentamento, essas diferentes formas de linguagem, por isso o corpo nos diz muito. Fui entregar um suco ao A1 e ele sorriu, você vê que ele estava contente, se ele não quisesse, fizesse cara feia ou cara de que não queria...Enfim, trabalhei também com uma aluna surda e eu falava e ela lia meus lábios, veja como ela conseguia se comunicar (D).

Como se pode observar, a comunicação não verbal é considerada pela diretora como eficaz, percebida e validada. A comunicação não verbal (Chun, 1991) ou comunicação pré-simbólica (Rowland, 2011)<sup>10</sup> compreende o uso de gestos, expressões faciais, o olhar, sonorizações, movimentos corporais, símbolos, fotografias, linguagem de sinais, libras, a visualização de textos, o braille, comunicação tátil, caracteres ampliados, multimídia acessível, assim como a escrita. (CONVENÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, ARTIGO 2, 2006; Rowland, 2011; Dudas et al., 2023; Kruger, 2023)<sup>11</sup>. O estudante A1, mencionado na fala da diretora (D1), apresenta diagnóstico de Encefalopatia Crônica Não Progressiva (Paralisia Cerebral Atetóide), inserido no 4º do Ensino Fundamental I.

Sobre o uso das habilidades não verbais, na pesquisa de Alves (2006), a pesquisadora discutiu o uso do sistema gráfico por um o estudante Público da Educação Especial com NCC, perante diferentes interlocutores. Foi verificado, que diante da mesma tarefa, o estudante modificou o uso de suas habilidades expressivas em função do interlocutor. O estudo ainda demonstrou que quanto maior o conhecimento do parceiro comunicativo frente aos comportamentos não verbais do estudante, aumenta a frequência no uso de habilidades não verbais (uso do olhar, expressões faciais, vocalizações) em relação à demais habilidades. E, ainda constatou que a incidência foi maior no uso de alternativas de comunicação (habilidade verbal, não oral) quando o uso se dava por interlocutores desconhecidos, perante a mesma tarefa proposta, na rotina escolar.

No caso do estudante A1, a comunicação é baseada em gestos, expressões faciais, movimentos corporais, sonorizações que são interpretadas pela comunidade escolar, sem

---

<sup>10</sup> A expressão se encontra no livro “Matriz de Comunicação: especial para pais de Charity Rowland”, com tradução para o português de Miriam Xavier Oliveira, 2011.

<sup>11</sup> A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 06 de dezembro de 2006, estabeleceu o direito de todas as pessoas com deficiência à participação e inclusão plena e efetiva na sociedade. Em seu Artigo 2º, disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-digital/convencao-direitospessoas-deficiencia-comentada.pdf>. Acesso em 13/08/2024

garantir o acesso do estudante à comunicação de modo integral, com autonomia e principalmente potencializando às suas habilidades de expressão e recepção de informações.

A dificuldade de comunicação com os estudantes Público da Educação Especial com NCC em suas práticas pedagógicas a partir do sentimento de insegurança fortalecia o foco no uso da comunicação gestual com os estudantes com NCC, como pode ser verificado na fala da mãe de A1 durante uma das entrevistas:

É pró, como a professora estava falando A1 é com o gesto que ele se identifica, ele vai pra escola e ele volta feliz a gente percebe ele pelo jeito que eu encontro ele na escola, não quer vir pra casa, então isso demonstra que ele está muito feliz. (M1)

A profissional de apoio escolar de A1, relata durante uma das entrevistas:

eu ainda tenho dificuldade de me comunicar e entender o A1, eu fui orientada assim que tem os momentos, tipo 14 horas eu já sei que mais ou menos nesse horário ele precisa fazer o pré lanche então ele faz o lanchinho dele né (PA1).

A diretora reforça o desgaste que gera na comunidade escolar a dificuldade de comunicação do estudante Público da Educação Especial com NCC, durante uma das entrevistas:

[...] a gente fica olhando em torno dele pra ver o que chamou a atenção dele, o que é que está de diferente ali no entorno dele, o que foi que passou ali naquele momento mas tem vezes que a gente não consegue adivinhar, teve um dia que ele ficou muito nervoso e não tinha jeito e a mãe M1 nos disse que ele estava doente, imagine a criança que não oraliza a gente não percebe que o nariz está entupido então é uma coisa a mais pra gente observar, o que passou de diferente o que que está de diferente pra tentar manter esse diálogo com ele mas também com A1 pra tentar resolver os problemas, né ou atender as demandas que eles apresentam.(D)

A partir do que nos traz a gestão escolar, na intervenção, a pesquisadora estimula a comunicação da aluna durante a aula, como, por exemplo, na situação em que convida os estudantes para irem, em duplas, até a lousa para construção da história adaptada, realizando a apresentação dos elementos da história, com apoio sonoro, de frente para a aluna, demonstrando a todos os estudantes, o modelo dos movimentos da boca para a fala, concomitante com apoio da imagem, para que, em seguida, a aluna pudesse expressar a comunicação e realizar a atividade adaptada.

A importância de oferecer o modelo da fala apoiada na escrita para o estudante, e o modelo da fala apoiada na figura de comunicação alternativa é evidência para a melhora da comunicação do estudante com NCC. A modelagem enquanto estratégia, vem sendo discutida com eficácia para a comunicação de estudantes com TEA, permitindo as interações, partilha de experiências de modo efetivo (Deliberato, Walter, Nunes, 2014; Franco, Mendes, 2024; Walter; Gonçalves, 2024) a partir do modelo de suporte natural para todos os estudantes (Von Tetzchner, 2009, 2018).

A formação em conjunto com toda a comunidade escolar permitiu que os participantes olhassem para os demais estudantes da escola, e não somente aos estudantes alvo da escola e da pesquisa, identificando a necessidade da comunicação entre eles e os estudantes, mas também entre os estudantes Público da Educação Especial com NCC e seus pares, como ponte para as questões de aprendizagem. Como evidencia a profissional de apoio do outro estudante sobre as estratégias de comunicação da intervenção, relatando que *“a partir desse momento de formação, a gente percebeu o apoio, depois da formação começamos a ver o A1 interagindo, conseguindo se comunicar, passou a fazer parte.”* (PA1) E reforçou a importância do auxílio da pesquisadora: *“o seu olhar enquanto profissional do ‘o que estou fazendo com o A1’ foi muito importante para a gente, e conseguimos enxergar a nossa escola, e os pontos positivos dela.”* (PA1)

O reconhecimento da comunicação que o estudante com NCC oferece por meio de gestos, expressões faciais e o olhar dos estudantes é reconhecido pelos professores, no entanto, esse olhar a aspectos mais amplos da comunicação, como pelo uso de sistemas, recursos, estratégias e técnicas de comunicação pautada nas alternativas de comunicação ainda é algo desafiador aos professores em contexto escolar (Silva, et al., 2013; Deliberato, 2022; Schimer, Silva, 2024).

A sensação de pertencimento expressa por participantes da comunidade escolar, vem das práticas pautadas no uso das estratégias que resultaram positivamente nas intervenções.

A estratégia da contação de história adaptada, contada por interlocutores, e em seguida, solicitado que o participante a recontasse (Deliberato, Guarda, 2007; Sameshima, 2011; Massaro, 2016, Deliberato, Ferreira-Donati, 2020) demonstra suporte fundamental para a aprendizagem e comunicação do estudante Público da Educação Especial com NCC.

No trecho referente à categoria comunicação e as subcategorias Estratégia Apontamento e Estratégia Palavra Isolada, destaca-se o seguinte relato da professora P2, em um dos encontros com a pesquisadora e a comunidade escolar durante o processo das intervenções:

*Eu sou a professora da A2, e ela não consegue formar frases, no nosso dia-a-dia, ela pronuncia uma palavra isolada ou duas e eu consigo entender o que ela quer me dizer, e quando eu não consigo entender a mensagem porque ela fala um pouco...é... não pronuncia as palavras corretamente, ela me mostra, me chama, me levando até onde tem algo que aí vai me fazer lembrar o que ela quer (P2).*

No caso da aluna A2, com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), inserida no 4º ano do Ensino Fundamental I, a comunicação, que em muitos momentos se apresenta com produção de palavras, é uma comunicação verbal, com palavra isolada, que foi verificado na fala da professora regente de A2 em que *“no lanche, tinha um café aí ela falou ‘café’, ela não pronuncia a frase completa, mas ela pega uma palavra do que ela quer e fala.”* (P2) A aluna também se apropria de uma comunicação não verbal para o acesso à comunicação, fazendo apontamento, como indicado pela professora do atendimento educacional especializado que *“quando ela quer se comunicar com a gente ela usa algumas palavras né, as vezes com um pouco de dificuldade, na verdade dificuldade de compreensão nossa de entender o que ela está falando ou essa questão mesmo de apontar, ela aponta, ela mostra.”* (PAEE2)

A aluna A2, portanto, pode ser considerada, segundo Millikin (1996), de fala oral, mas sem a formação de um código estruturado na fala; e ainda de habilidades de comunicação não verbal, assim não se apropria de um sistema de código estruturado, como por exemplo, apontar, levar o interlocutor até o objeto de desejo (não verbal e não oral).

Cabe ressaltar que é fundamental garantir o desenvolvimento da competência linguística da pessoa com deficiência (Light, 2004; Ferreira-Donati; Deliberato, 2013). As crianças com deficiência e NCC necessitam desenvolver conhecimento e habilidades de linguagem oral para situações de fala e, além disso, precisam ter conhecimento e habilidades de linguagem receptiva e expressiva no código linguístico dos sistemas alternativos de comunicação (Light, 2003). Entretanto, o professor e outros parceiros de comunicação, com instrução, podem aprender a usar as habilidades de interação e estratégias para melhorar o suporte de comunicação de crianças que usam os sistemas de comunicação aumentativa e alternativa (Kent-Walsh, Mcnaughton, 2005; Gonçalves, Walter, 2024).

No trecho referente à categoria comunicação e a subcategoria Ecolalia, destaca-se o seguinte relato da professora do atendimento educacional especializado do A2 (PAEE2) durante uma das entrevistas:

eu tive contato já com A2, ela esteve algumas vezes no AEE, mas as poucas vezes que eu estive com ela eu consegui me comunicar com ela sim. Porque eu percebia que quando a gente faz uma pergunta ela responde com ecolalia né, ela não dá a resposta, se eu pergunto “oi A2 tudo bem?” ela responde “oi A2 tudo bem” (PAEE2).

Como se pode observar no relato da professora, há evidências que demonstram os comprometimentos na interação, na comunicação social, déficits cognitivos, interesse restrito, rigidez cognitiva, fala com presença de ecolalia e movimentos repetitivos quando quanto aos estudantes com TEA.

Os estudantes com TEA se apresentam com perfis diferentes dentro do mesmo quadro, uma vez que, pode ser observado, concomitantemente, mais de um comprometimento e envolver diferentes níveis de suporte a esses estudantes. É evidente, ainda, a dificuldade, na maioria dos casos, em desenvolver habilidades de autocuidados solicitando auxílio nas mais diversas atividades diárias (Godoy, Gianvechio, 2017; Krause et al., 2021).

Cabe destacar que autores como Cunha (2019) se debruçaram em estudos que demonstram falhas no desenvolvimento dos estudantes com TEA. Este estudo mostra como esses estudantes apresentam carência de brincadeiras imaginárias, não encontrando função nas atividades com os objetos, criando, com isso, formas próprias de relacionamento com o mundo exterior. Esse estudo destaca, ainda, dificuldade na interação, como uma interação não esperada pelas pessoas, pais, pares, levando, com isso, e também problemas cognitivos com reflexos na fala, na escrita e em outras habilidades.

Além disso, Rigoletti (2018, 2023) em seus estudos identificou prejuízos para o estudante com TEA quando não são compreendidos em ambiente escolar, cabendo à escola lidar com mais esse desafio e avançar na proposta de superação das barreiras da comunicação. Ausência em troca de turnos e a inexistência da interação social são, muitas vezes, resultantes das dificuldades de comunicação, em especial dificuldade na intenção comunicativa (Schmidt, 2017).

Assim, as dificuldades encontradas nos estudantes com TEA, direcionadas à interação social e à comunicação, apresentam limitação em seus progressos cognitivos e escolares (Gonçalves, Walter, 2024). Muitas vezes essas dificuldades estão representadas por atividades restritas e repetitivas, às quais esses estudantes se dedicam por longo tempo e também por recursos e estratégias de ensino que proporcionem o desenvolvimento de signos na comunicação. Tendo isso em vista, o processo de aprendizagem é o principal responsável por impulsionar o desenvolvimento dos processos mentais superiores (Cunha, 2019, Vieira, 2020; Rigoletti, 2023).

No trecho referente à subcategoria Estratégia Sensorial, destaca-se o seguinte relato da professora regente de A2 (P2) durante uma das entrevistas:

A2 não pronuncia as palavras corretamente ela me mostra, me chama me levando até onde tem algo que ai vai me fazer lembrar o que ela quer. Se tiver...se ela quiser um brinquedo, ela me mostra uma cor que remete ao brinquedo (Estratégia sensorial – Cor) (P2).

Como se pode observar no relato da professora, há evidências que demonstraram, quando nos referimos ao estudante com TEA em contexto de sala de aula, recursos comunicativos na interação e o estabelecimento de atenção conjunta, que partiram do estudante com TEA (Menezes; Amorim, 2015).

Em crianças com TEA, Menezes e Perissinoto (2008) identificaram as habilidades de atenção conjunta, e evidenciaram que com o envolvimento junto a outras crianças e na interação proposta por professores, a criança com TEA responde a ação do adulto como pode tomar iniciativa de compartilhar a atenção com o outro. A estratégia sensorial em que A2 se apoiava para realizar a comunicação apresentava a habilidade de expressão sem a apropriação de um código estruturado, de modo não verbal e não oral. Isso evidenciava o quanto A2 estava compartilhando com a professora em contexto de sala de aula a linguagem e as práticas sociais.

No momento, em que a aluna pontou a cor do objeto faltante que ela desejava, procurando mostrar a professora sua necessidade, nos permitiu identificar a vivência com o vocabulário em uma ação sensorial de A2. Estudos mostraram que o envolvimento da criança com TEA em situações que favoreçam padrões de modelos de suporte natural, como em contexto de sala de aula, favorecem a participação sensorial e perceptiva do estudante (Deliberto, Adurens, Rocha, 2021).

Estes estudos evidenciaram, ainda, que o envolvimento da criança com TEA em situações de rotina em que tenham o envolvimento com interlocutores que favorecem padrões de modelos de suporte natural facilita a participação sensorial e perceptiva, qual seja o vocabulário. O uso de objetos no contexto de história pode, nesse sentido, permitir às crianças com TEA a participação de forma a vivenciar o vocabulário durante sua ação sensorial, perceptiva e motora.

No trecho referente à subcategoria Estratégia Símbolo, destaca-se o seguinte relato da professora regente (P2) do A2 durante em um dos encontros com a pesquisadora e a comunidade escolar durante o processo das intervenções:

[...] ou em outro momento a gente tinha confeccionado uma maquete com o sistema solar, e ela adora os planetas e ela estava me pedindo a maquete dela, estava me pedindo, ai ela me chamou na sala e me levou até um painel que tem na sala, nesse painel tem um sol, ela apontava para aquele sol, dai eu me lembrei que a gente tinha confeccionado o sistema solar, fui la no armário e peguei o dela e entreguei e ela ficou feliz (professora da uma risada com empolgação) porque eu tinha entendido a mensagem dela (P2).

Como se pode observar, A2 se apropria de uma estratégia de comunicação ao apontar para uma imagem, utilizada para expressar sua necessidade por meio de uma imagem. A criança, com TEA, se apropriou do conteúdo que representava a imagem, sendo este o símbolo. Os símbolos são definidos por um significado (sentido) que podem ser representados por sistemas manuais, objetos (sistemas tangíveis), fotografias, pictogramas e a escrita (FAQ SBFA, 2022; FAQ SBFA, 2023; Montenegro, *et. al.*, 2023). Assim, o processo de comunicação reflete papéis sociais, estilos individuais, estratégias, habilidades e intenções daqueles que estão envolvidos (Deliberato, Gonçalves 2022) como no caso de A2 ao se comunicar com a professora regente.

Os símbolos, portanto, podem ser assistidos (ex: figuras, objetos tangíveis, escrita) ou não assistidos (ex: vocalizações, gestos ou sinais manuais) e variar em termos de iconicidade e translucência (Nunes; Quiterio, 2024). Estas autoras ainda exemplificam que podemos em três figuras configurar diferentes aspectos: em uma figura pode conter a fotografia de um menino de cabelos castanhos, deitado de bruços, vestindo uma camisa vermelha; em outra figura pode conter a imagem do desenho de um menino de cabelos castanhos, usando blusa vermelha e calça azul; e em outra figura pode conter a palavra “menino” escrita em letras maiúsculas.

A aluna A2 apontou para a professora a imagem que representava a fotografia real do elemento Sol, e essa iconicidade contribuiu para que a professora regente fizesse a associação ao trabalho que haviam desenvolvido em formato de maquete do sistema solar. Essa situação permitiu que evidenciássemos a iconicidade que a figura representava para a A2, uma vez que sua busca por uma imagem próxima ao real favoreceu a compreensão da professora regente para a oferecer a A2 o que desejava. Cabe notar que Nunes e Quitério (2024) evidenciaram que a iconicidade é a facilidade de associar o símbolo ao conteúdo da figura que se refere e que isso pode variar. Assim, a fotografia real de um sol, seria considerada mais icônica do que a imagem de um desenho do sol ou da palavra escrita sol, uma vez que apresenta mais semelhanças com seu referente (sol).

### 5.1.2 Habilidade do estudante

A habilidade do estudante foi identificada pela mãe de A1 (M1) e profissional de apoio de A1 (PA1) nas subcategorias 2.1) desempenho motor e 2.2) desempenho sensorial.

Com relação à subcategoria desempenho motor, foram identificadas as especificidades e progressos do desempenho motor de A1, conforme verificado no relato da mãe (M1) durante uma das entrevistas:

Não, ele tá andando solto, andou com 7 anos de idade, ele tem umas limitações, ele anda assim com muita dificuldade que tem hora que eu acho que ele vai cair, mas ele se apoia e ele não está mais cadeirante não, a cadeira dele está aqui, até a fisioterapeuta indicou que a gente tinha de ter a cadeira dele, mas até quando a gente leva no carro, pra sair na rua com ele ele não aceita mais a cadeira (M1).

A profissional de apoio completou, durante uma das entrevistas, sobre os cuidados necessários com A1, devido às suas limitações na deambulação:

tem que ter muito cuidado com ele, porque ele não quer usar a cadeira de rodas mas se você não tiver por perto ele corre risco de cair, ele tropeça com facilidade e eu estou falando pelo espaço mesmo que não é (se referindo a acessibilidade da escola)...todo de azulejo como a gente chama, então tem que estar próximo dele o tempo todo é isso... (PA1).

Quanto à subcategoria desempenho sensorial, a mãe de A1 relatou durante uma das entrevistas, sobre sua participação relacionados aos aspectos sensoriais (auditivos, visuais e/ou táteis):

ele era bem molinho e aí eu não sabia como me comunicar com ele, tudo que ele queria ele me mordida, ele vinha beliscar e eu tinha assim, eu sofri muito, porque eu achava que aquilo eu não ia dar conta não ia conseguir entender ele (M1).

A mãe complementa sobre quando A1 chega à escola e interage com a professora regente (P1), em uma das entrevistas, ainda na subcategoria desempenho sensorial

*[...]Ele chega na escola e ele vê a P1 ele já se senta no chão, é o jeito assim de ele ficar alegre, mas isso eu estou muito prejudicada com esse gesto de A1, a gente sai na rua, quando A2 desce do carro e vê uma pessoa, e a pessoa vai falar com ele, ele já tem aquele gesto assim de ficar alegre e se sentar no chão...isso eu gostaria de melhorar (M1).*

Os aspectos motor e sensorial, que podem estar presentes no estudante Público da Educação Especial com NCC, são importantes destaque para as habilidades distintas que estes podem apresentar.

As habilidades motoras, referem-se aos movimentos e ações que podem ser natos, mas que necessitam ser aprimorados e estão relacionadas à capacidade da pessoa em controlar e coordenar os movimentos do corpo para execução das ações necessárias, como as atividades escolares. Em se tratando do ambiente escolar, são inúmeros os benefícios acarretados pelo estudante que apresenta um bom domínio motor (Orbolato, Manzini, 2024).

Em relação as habilidades distintas, enquanto diversidade do estudante com NCC, pesquisadores em Nunes, (2003); Von Tetzchner, (2009); Deliberato, (2010) apontaram a necessidade em caracterizar as diferentes habilidades comunicativas desses estudantes.

Em função de suas características físicas e ambientais, os estudantes com NCC podem ter habilidades distintas não só por suas características sensoriais-perceptivas, motoras, cognitivas e linguísticas, mas, também, apresentar diferentes modalidades comunicativas, em função do interlocutor, ambiente e tarefa (Nunes, 2003; Von Tetzchner, 2009; Deliberato, 2010).

Essas modalidades comunicativas distintas dos estudantes com NCC podem ser consideradas como expressões verbais (emissão de sons e de palavras), expressões não verbais (gestos indicativos, gestos representativos, movimentos de cabeça, expressões faciais e expressões combinadas) e expressões verbais e não verbais associadas (Deliberato, Guarda, 2007). É possível concluir que a comunicação aumentativa e alternativa favorece o desenvolvimento de conteúdos na comunicação, ampliando as expressões verbais e não verbais do estudante com NCC (Deliberato, Guarda, 2007; Deliberato, 2010).

Quando se considera as habilidades distintas do estudante com NCC, nos aspectos verbais e não verbais da linguagem, é possível assegurar as competências linguísticas e comunicativas, que pode ser essencial para o desenvolvimento de estratégias eficazes de intervenção e apoio à comunicação (Walter; Gonçalves, 2024).

A coordenadora pedagógica também levanta aspecto importante sobre a habilidade do estudante, em relação a subcategoria motora, em um dos encontros com a pesquisadora e a comunidade escolar durante o processo das intervenções, quando se refere aos estudantes A1 e A2:

*Temos muita tarefa, mas vamos começar mês que vem, e escutarmos as professoras de apoio, porque A1 é bem diferente de A2, até porque A2 já compreende, já reconhece alfabeto, já escreve, é bem diferente de A1. Ontem*

*mesmo a mãe comprou uns adaptadores, engrossadores e ontem ela, (se referindo a A2) já estava ali treinando e escrevendo, e com auxílio da profissional de apoio ali do lado, ela já consegue, mas com AI vão ser estratégias bem diferentes. É interessante depois a professora de apoio de AI é importante participar dessa produção (se referindo a intervenção da pesquisadora) porque ela estará ali executando algum recurso com os alunos (CP).*

Assim, é evidente que o impacto das habilidades motoras interfere nas habilidades para a leitura e escrita, e a literatura discute que a competência linguística apoia o desenvolvimento das competências para a escrita e quando existe a ausência da competência linguística é evidente a consequente dificuldade na aquisição das habilidades para a leitura e a escrita do estudante Público da Educação Especial com NCC (Deliberato, 2024).

O uso de sistemas, recursos, estratégias e técnicas eficazes às reais necessidades do estudante permite o acesso às normas da nossa língua, amplia as competências comunicativas e participação da aquisição da escrita, sendo a aquisição da escrita para os o estudante Público da Educação Especial com NCC um caminho para a autonomia e ampliação de competências (Smith, 2015, 2017; Deliberato, 2024).

A identificação das soluções que irão permitir, ao estudante Público da Educação Especial com NCC, acesso às habilidades de leitura e escrita (Smith, 2015, 2017) tem no tempo, fator fundamental na busca dessas soluções, uma vez que ensinar a todos os estudantes exige tempo, e é preciso reservar tempo para ensinar o estudante Público da Educação Especial com NCC em atividades que sejam significativas, motivadoras, interessantes e interativas, oportunizando com qualidade a aprendizagem (Hassinger-Das et al., 2017; Smith, 2017; Deliberato, 2024).

Nesse sentido, o professor deve analisar qual a tarefa motora que o estudante deverá realizar para executar a atividade em sala de aula. Portanto, deve-se verificar se serão necessárias adaptações das atividades para contemplar as habilidades motoras e características sensoriais particulares do estudante Público da Educação Especial com NCC (Orbolato, Manzini, 2024).

Como discutido, por Light; MacNaughton (2014, 2015); Deliberato (2024): Fatores intrínsecos, assim como os fatores extrínsecos, desenvolvimento de competências, e o vocabulário, são todas condições fundamentais que podem interferir diretamente na comunicação e na aprendizagem do estudante Público da Educação Especial com NCC.

### 5.1.3 Vocabulário

O vocabulário de A1 e A2 foi identificado pela área de interesse dos mesmos pelas professoras (P2), profissional de apoio (PA1), diretora (D) e mãe (M1).

Com relação a A1, a diretora (D) relatou, durante uma das entrevistas, que ele “pega uma bola ele já olha, levanta a cabeça e fixa o olhar, então a gente já entende que ele se interessa.” (D)

A mãe (M1) comentou sobre o como identifica o vocabulário de interesse de A1 durante uma das entrevistas:

*Eu tenho de esperar ele chegar até o local aonde ele está pedindo as coisas e geralmente ele quer o danone e eu não estou conseguindo entender e ai eu pergunto assim pra ele A1 você que água? ele demonstra (faz gesto com a cabeça do não) que não, você quer pão? ele demonstra (faz gesto com a cabeça do não) que não, ai depois ele vem até a porta da geladeira e ai ele deu pra explicar uma palavra assim “nem em” e eu não sei o que é esse “nem em”, ai depois que eu peguei o danone foi que eu descobri que é o danone. Eu tenho de estar adivinhando as coisas que A1 quer (M1).*

A profissional de apoio (PA1) identificou o vocabulário de interesse de A1 em um acontecimento específico, em um dos encontros com a pesquisadora e a comunidade escolar durante o processo das intervenções:

*Hoje eu consegui ver uma coisa, a mãe chegou pra buscar ele, e ele deu um grito mas foi um grito de felicidade então isso ai eu consegui identificar, se ele fizer “cadê” e olhar de cara feia eu já sei que ele ta ficando triste, isso ai eu consigo identificar mas pra eu me comunicar com ele (PA1).*

O vocabulário da área de interesse de A2 foi identificado pela professora regente (P2) durante uma das entrevistas:

*Entendo que a gente tem que estar atento o tempo todo a essas crianças, quando ela vê alguma criança no parque comendo biscoito, aí ela já aponta logo ou então ela já mostra e fala biscoito, e começa a falar o nome do biscoito e ai ela já vai até a coleguinha, ela vai chega e futuca a coleguinha, pega no braço da colega e aponta o biscoito e a colega vai lá e compartilha com ela, mas o tempo todo é atenção mesmo (P2).*

A professora (P2) cita outro exemplo, durante uma das entrevistas:

*Teve um dia que foi até engraçado porque a A2 chega na sala, abraça a gente é aquela folia e teve um dia que ela chegou na sala e ela sentou, e eu e a monitora dela estávamos conversando só que a gente não estava conversando*

em direção a porta e a gente não percebeu quando ela entrou na sala, e quando ela foi pra cadeira ela disse: “M. (dizendo o seu próprio nome) ta aqui!” E ela falou assim pra chamar nossa atenção, pq ela tinha entrado na sala mas a gente não tinha visto ela e repetiu “M. (dizendo o seu próprio nome) ta aqui!” Então quando ela quer algo e que a gente não está percebendo ela vem, e ela puxa, e ela mostra algo, então ela quer atenção naquele momento (P2).

A partir dos relatos de fala, é possível considerar que a comunicação aumentativa e alternativa favorece o desenvolvimento de conteúdo, portanto, do vocabulário do estudante Público da Educação Especial com NCC (Paura, 2009; Deliberato, 2010; Walter, 2016; Deliberato, Von Tetzchner, 2019; Gonçalves, Walter, 2024; Nunes, Quiterio, 2024). Os estudantes necessitam de oportunidades que favoreçam o desenvolvimento de suas habilidades funcionais, com foco na aprendizagem, independência e comunicação eficiente.

Com relação ao vocabulário Beukelman e Mirenda (2007) salientaram que as características dos parceiros, como idade, gênero, formação educacional, papel social, entre outros, também contribuem para as diferentes escolhas dos vocabulários utilizados. Ainda, Beukelman e Light (2020) descreveram o uso de quatro vocabulários que constituiriam uma interação social em estudante Público da Educação Especial com NCC, sendo estes: cumprimento, conversas, compartilhamento de informações e despedida. Esse todo pode ser afetado levando a modificações dos temas durante suas interações (Paura, 2009, Paura, Deliberato, 2014; Deliberato; Von Tetzchner, 2019).

Em Paura (2009) a pesquisadora realizou um estudo com o levantamento de vocabulários que poderiam contribuir com as competências do estudante Público da Educação Especial com NCC. São diversos os fatores intervenientes na escolha das mensagens e do vocabulário desses estudantes, uma vez que, ainda que tentemos contemplar a comunicação do estudante com NCC, com uma seleção prévia de vocabulário para apoiar a comunicação, isso não resulta em um acesso integral da comunicação, uma vez que é impossível prever todos os contextos, rotinas, situações, necessidades, objetos, parceiros, em que esse estudante irá se comunicar. Assim, o processo de seleção do vocabulário é dinâmico e deve ser visto como crescente (Paura, 2009; Paura, Deliberato, 2014; Beukelman, Light, 2020; Deliberato, Von Tetzchner, 2019; Nunes, Quiterio, 2024).

O vocabulário que faz parte da rotina escolar do estudante Público da Educação Especial com NCC, tem impacto significativo na rotina escolar tanto nos aspectos da interação, comunicação como aprendizagem (Smith, 2017; Deliberato, 2017; Deliberato, Von Tetzchner, 2019). E são os estudantes com NCC, amparados por um vocabulário coerente a suas realidades, que poderão acompanhar as instruções do professor, assim como, relacionar

conteúdos com aprendizagens anteriores (Nunes, Quitério, 2024). Os vocabulários implementados na comunicação aumentativa e alternativa do estudante Público da Educação Especial com NCC, raramente são realizados com a participação dos mesmos, sendo previamente construídos pelos participantes da comunidade escolar sem necessariamente ter relação com os interesses e motivação e isso se projeta na falta de oportunidades na participação das interações sociais, e no aprendizado de novos vocabulários (Deliberato et al., 2018; Massaro, 2022; Nunes, Quitério, 2024).

Uma vez que a seleção de um vocabulário de CAA para o estudante Público da Educação Especial com NCC, será selecionada por um participante da comunidade escolar, deve ser considerada as necessidades comunicativas, os objetivos, as experiências pessoais, diferentes ambientes, a participação do estudante e da comunidade escolar, com organização e planejamento, na busca por garantir a participação desse estudante na escola (Deliberato, Paura, 2014; Deliberato; Von Tetzchner, 2019 Nunes, Quitério, 2024).

#### 5.1.4 Habilidade do interlocutor

Nesta categoria, a diretora (D) relatou sobre A1 e A2, e relatos das professoras regentes de A1 e A2, exemplificaram a subcategoria atitude.

A diretora relatou sobre como perceber o que os estudantes A1 e A2 querem informar algo, durante uma das entrevistas:

[...] quando eu perguntei pra ela se ela tinha gostado da monitora nova ela sorriu, para mim aquilo era um “SIM” e isso pra mim diz muito, a forma de linguagem a gente utiliza dentro do que a gente tem, nós todos temos nossas limitações, né, acho que tem que ter em nós a sensibilidade em perceber o outro que vai permitir a comunicação e a linguagem. Eu penso que esse é um dos caminhos que pode nos conduzir a ter êxito diante do ser humano, do aluno não falante (D).

Ela complementa a importância de estar atento à linguagem dos estudantes, em uma das entrevistas:

[...] eu, às vezes fico parada olhando A1 e olhando A2 e não só eles mas os alunos da escola em si e a gente observa que até os falantes tem horas que eles não externam verbalmente, mas através do corpo você percebe o que a criança ta falando, então aquela criança que levanta o tempo todo, que não consegue sentar pra poder fazer uma atividade então assim, no caso de A1 e A2 é estar atento mesmo, é estar sensível a ouvir o outro, a prestar atenção no outro, compreender as limitações do outro né, assim como nós temos as nossas e a partir do momento que a gente compreende que a linguagem não se limita só a questão da linguagem verbal, a comunicação acontece as vezes não tão eficaz ou de forma como a gente espera. Por exemplo, A1 quando a gente não

consegue decifrar algo que é o que ele está pedindo a gente fica olhando em torno dele pra ver o que chamou a atenção dele, o que é que está de diferente ali no entorno dele, o que foi que passou ali naquele momento[...] (D).

A professora regente de A2 também expressou sua atitude com relação ao estudante, durante uma das entrevistas, como pode ser observado a seguir:

[...] ai eu tento de várias formas me comunicar com ela até eu chegar na resposta que eu acho que ela pode me oferecer de melhor, quero ouvir se ela tá com fome ela fala (A2 está com fome) (P2).

A professora regente de A1 relatou, durante uma das entrevistas, sobre a atitude dos interlocutores, frente ao estudante Público da Educação Especial com NCC, em relação ao impacto significativo na permanência na escola e nas relações que pode estabelecer com seus pares e toda a comunidade escolar:

[...]e as vezes com os colegas eles chegam assim, e ficam preocupados com ele (se referindo a A1), quando ele chora os colegas dizem “pró, A1 está chorando, foi o que?” e eu explico pra eles, todos tem esse acolhimento com A1..e A1 acaba sendo muito mais assim com as meninas e com os outros servidores da escola, porque elas vão pra ajudar, porque assim tem vez que ele chora, ai ele chuta, ele morde muito muito mesmo então assim naquele momento nada está bom e acaba mobilizando a todos tentar entender, é diretora, é porteiro, as meninas da cozinha que acabam indo também, ou mesmo pra brincar também, pra chutar uma bola...porque a PA1 muitas vezes tem coisas que ela não consegue só, como pra locomover ele nesse momento, de choro, nesse momento ela não consegue tirar ele e acaba mobilizando todo mundo, até ver o que ele quer, até atender a necessidade dele (P1).

Neste contexto, a professora regente de A2 (P2), relatou uma das observações dela durante uma atividade com A2 que contempla a atitude dos interlocutores frente o estudante Público da Educação Especial com NCC, em um dos encontros com a pesquisadora e a comunidade escolar durante o processo das intervenções:

*Tem momentos na sala que eu coloco A2 como ajudante, pra entregar os cadernos dos alunos e eu falo o nome pra ela e ela vai procurando na sala e ela reconhece todo mundo e leva e quando alguém não está, como um dia que a colega foi ao banheiro, ela ficou girando na sala procurando a colega (risos) sem encontrar a colega e quando a colega entrou na sala, de pronto ela foi até a colega e entregou...quando na sala tem alguém fazendo barulho, ela vem me dizer e quando ela não fala o nome do aluno, ela vem, me chama, me pega e me mostra quem é que está fazendo barulho, ou que está em pé (risos), uma vez um colega até falou assim “ô pró A2 é dedo-duro”, porque o que ela vê ela vem cá me contar (risos) (P2).*

A habilidade dos interlocutores, participantes da comunidade escolar, oferece suporte mais efetivo às necessidades do estudante Público da Educação Especial com NCC. Light e Mcnaughton, (2014, 2015, 2017) destacam aspectos importantes na literatura sobre o uso da CAA aos parceiros de comunicação com o estudante, a respeito dos fatores intrínsecos e extrínsecos. Os fatores intrínsecos, estão relacionados à pessoa com necessidade complexa de comunicação no uso da CAA para o conhecimento dos domínios (Linguístico, Operacional, Social e de Estratégia) e às capacidade e habilidades destes estudantes, indicando que a motivação, atitude com os sistemas alternativos de comunicação, confiança e a resiliência são necessários para o sucesso do uso da CAA.

Enquanto no fator extrínseco, se refere ao papel social da comunicação, seus objetivos e a necessidade da capacitação e envolvimento dos interlocutores que fazem parte da rotina da pessoa com necessidade complexa de comunicação. Alguns desses fatores se referem as barreiras do meio ambiente, assim como, habilidade que os parceiros de comunicação possuem em relação a CAA (Deliberato 2010; Deliberato, 2022).

A atenção compartilhada desempenha papel importante e decisivo para o melhor desempenho da linguagem, pois irá favorecer condições para a comunicação social e a compreensão mútua entre os participantes desta comunicação, interlocutor e o estudante Público da Educação Especial com NCC. Isso fundamenta as ações que permitem o uso da CAA (Salomão, 2012; Deliberato, 2022). Quando o estudante Público da Educação Especial com NCC conseguir produzir sons da fala, portanto, produzir palavras ou frases, que tenha a função comunicativa, os participantes dessa comunicação devem elogiar e valorizar essa fala que se apresenta no estudante (Sameshima, 2011; Massaro, 2016, Walter,2016).

Neste contexto, (Massaro, Deliberato, 2013; Deliberato, Gonçalves, 2022) reforçaram que os participantes da comunicação, interlocutores e o estudante Público da Educação Especial com NCC, estabelecem entre si comunicação que se modificam de acordo com o contexto, as atividades e tarefas envolvidas nos diferentes momentos das trocas comunicativas.

Perante o uso da CAA, a pessoa com deficiência e NCC pode compreender diferentes conteúdos e organizá-los para expressar suas intenções de forma mais estruturada (Massaro, Deliberato, 2013; Deliberato, Gonçalves, 2022), desde que os interlocutores, portanto participantes da comunicação, possam interagir, escutar, enxergar, oferecer possibilidades comunicativas.

### 5.1.5 Mediação da equipe

Na categoria mediação da equipe, a profissional de apoio (PA1) e a professora do atendimento educacional especializado (PAEE2) relatou sobre recursos e estratégias utilizadas com A1 e A2.

A profissional de apoio (PA1) relatou sobre a estratégia que utiliza para auxiliar na alimentação do estudante A1, durante uma das entrevistas, como pode ser observado a seguir:

A alimentação dele tem que ser toda com auxílio e não é, ele não se alimenta sozinho a água também, a mãe me orientou como que fazia para dar a água dele, segurar a cabecinha dele, não pode dar água de qualquer jeito, tem que segurar e levantar a cabecinha dele para ele acabar não entalando com a água, agora a comida ele não pega a colher por exemplo ele não pega, agora não é que eu to dizendo que ele não faz isso em casa, que ai é uma outra história, é um outro ambiente né, talvez a forma de pegar seja diferente, mas eu to falando na escola ainda não consegue fazer essas coisas, ai também não quer dizer que não venha a fazer mas ainda não consegue a sopinha mesmo tem que colocar na boca, a bolachinha tem que dar na boca...e em relação a sua pergunta eu ponho na boca dele e se ele não quiser ele vai rejeitar, por exemplo, eu tô...coloco água na boca dele é um vasilho e ai ele não suga, se ele não suga eu já sei que ele não quer a água, ai eu vou e coloco o danone no canudinho, a mãe coloca o canudinho, daí já vem tudo arrumadinho, tudo preparadinho somente para dar pra ele, coloco o canudinho e ele suga o danone, daí eu sei que ele quer tomar o danone, então dou o danone pra ele, é dessa forma (PA1).

A professora do atendimento educacional especializado (PAEE2), durante uma das entrevistas, informou sobre o recurso que utiliza com a aluna A2:

[...] e o que eu usei com ela foi um recurso visual, que a gente usa no AEE, (faz um gesto de jóia com o dedo polegar) o legal pra sim e o legal pra baixo pra não, então eu percebi que ela não me dava resposta então eu comecei a mostrar pra ela que ela poderia me responder, então eu comecei a fazer perguntas pra ela já pra ela me responder com o sim ou com o não já que ela tem muito essa questão da ecolalia, a gente pergunta e ela repete a pergunta, ela não me dá uma resposta do que eu estou perguntando, ai eu consegui um pouco dialogar com ela com esse recurso visual (PAEE2).

A professora regente de A2 (P2) identifica estratégia de mediação ao estudante Público da Educação Especial com NCC, em um dos encontros com a pesquisadora e a comunidade escolar durante o processo das intervenções:

*Para complementar a fala de P1 com a A2 a gente consegue fazer algo diferenciado que abrange a criança, nessa atividade de colocar a primeira letra da palavra eu fiz com A2, ela ouvia o nome do animal e ela desenhava o animal, os outros escreviam a palavra e ela desenhava. (P2)*

A mediação tem papel fundamental nas relações entre a comunidade escolar e o o estudante Público da Educação Especial com NCC. Desde estudos como o de von Tetzchner et al. (2005), já se discutia a importância que o ambiente escolar tem para a mediação e implementação da CAA. Nesse ínterim, nos anos iniciais da educação básica, os estudantes com NCC que se encontram em fase de desenvolvimento, serão os que mais se beneficiarão da mediação no contexto escolar (Deliberato, 2022).

Nesse sentido, essa mediação pedagógica, promoverá desenvolvimento e instruções, criando oportunidades nas práticas pedagógicas ao estudante Público da Educação Especial com NCC. Assim, entender a mediação é perceber que ela é gerida por processos psíquicos que se constituem pela relação entre os interlocutores pela cultura e etc. Sendo cada estudante com NCC um ser em expansão, a mediação será fundamental. Sendo uma atividade prática cultural e historicamente desenvolvida, a mediação se produz a partir de uma estrutura e de processos psíquicos humanos decorrentes da combinação entre sujeito, ferramentas culturais e objeto. Resumidamente, portanto, os indivíduos são seres ativos do seu desenvolvimento e que se apropriando da mediação alcançam resultados mais satisfatórios nas práticas escolares (Vygotsky, 2003; Deliberato, 2024).

Pode-se considerar que o que desafia o professor é garantir que ao ser o interlocutor do estudante e mediar relações comunicativas e de aprendizagem com ele, seja considerada a individualidade cultural e seus interesses, portanto, suas particularidades de modo que ele possa explorar por meio da mediação pedagógicas seu potencial máximo indo além pela mediação pedagógica indo além da execução de planejamentos (Fonseca, Magalhães, 2022; Massaro, 2016).

As autoras ainda reforçam, que quando ocorre a implementação de recursos de CAA, a mediação é fundamental, principalmente para que o estudante possa potencializar suas capacidades de aprendizagem e o maior acesso as possibilidades de aprendizagem (Fonseca, Magalhães, 2022; Camaliente, 2022). Para tanto, é preciso pensar em estratégias de mediação para aumentar as tentativas comunicativas e de aprendizagem na interação, as problematizações, as trocas de experiências, e resolução de problemas (Colaço, et al., 2007; Massaro, 2016; Camaliente, 2022).

Massaro (2016) em sua tese, descreve a mediação do professor e da pesquisadora em relação ao uso dos sistemas suplementares e alternativos de comunicação na rotina de atividades prevista em um programa de intervenção para crianças da Educação Infantil. A pesquisadora destacou que o vínculo e a formação dos professores participantes da

comunicação do estudante Público da Educação Especial com NCC é decisivo na oferta de melhores estratégias instrucionais de suporte da CAA. Os resultados demonstram que a mediação do ensino, as estratégias, as atividades precisam estar adaptadas com a CAA, discute a pesquisadora, uma vez que isso será fundamental para que esses estudantes com NCC aprendam a ler e a escrever. Se os professores que estão diariamente com essa criança não souberem usar a CAA, dificilmente haverá interações efetivas, apropriação dos conhecimentos e possibilidades efetivas de aprendizagem.

Outro ponto importante a destacar foi a dedicação das professoras no processo de mediação pedagógica. Foi notável que a comunicação expressiva do estudante foi se constituindo do modo mais autônoma, favorecida pelo aumento das possibilidades comunicativas. Sendo assim, as professoras utilizaram, intencionalmente, recursos de TA e CSA nas situações de ensino, o que exigiu delas durante o processo, a escuta reflexiva, o olhar cuidadoso, de modo atento às singularidades do estudante durante a interlocução (Camaliente, 2022).

Se faz necessário a formação continuada do professor, assim como de toda a comunidade escolar, na busca pela mediação pedagógica ao estudante Público da Educação Especial com NCC, para conhecer e compreender os melhores caminhos que auxiliam as trocas comunicativas e de aprendizagem entre os mesmos (Massaro, 2026; Camaliente, 2022).

#### 5.1.6 Recursos

Na categoria recurso, a coordenadora do atendimento educacional especializado (CAEE) e a professora do atendimento educacional especializado (PAEE2) relatam sobre recursos e estratégias utilizadas com A1 e A2.

Na entrevista inicial com os participantes da comunidade escolar, o recurso foi evidenciado, como presente na fala da coordenadora do atendimento educacional especializado:

[...] você pode trocar também a cor do cabelo pra ficar parecido com a criança, dai eu imprimo os quadradinhos (em formato de régua) com as imagens, eu plastifico e faço um furinho na quina do quadrado de uma das imagens e ai coloco a argolinha de um chaveiro, daí eu faço um chaveiro pra cada coisa, chaveirinho de comando de atividades, chaveirinho para necessidades [...] dá pra dividir cada chaveirinhos para uma área, então para rotina escolar, para necessidades né...quero água, quero ir ao banheiro para dores também, porque as vezes a criança não consegue comunicar mas fica agressiva, fica agitada e não consegue comunicar e pode ser uma dor que ela está sentindo (CAEE).

A participação do professor no uso de recursos de comunicação aumentativa e alternativa, foi analisada no estudo de Silva *et. al.* (2013), que verificou a interação entre professor e estudante Público da Educação Especial com NCC no uso de estratégias e recursos de CAA na escola, antes e após intervenções. Constatou-se que após o uso da CAA, a interação alcançou níveis maiores de interação em comparação aos episódios sem o uso da mesma, tanto com os professores como com os seus pares.

Isso evidencia o quanto recursos e estratégias de comunicação podem ser importantes no que configura as ações do professor ao estudante Público da Educação Especial com NCC. Outra questão, foi que inicialmente os pesquisadores evidenciaram que a professora demonstrou uma certa tendência à utilização de símbolos de CAA priorizando no ensino de conceitos e para ferramentas de comunicação, porém essa percepção foi se modificando conforme a professora se apropriava e incorporava em sua prática conhecimentos a respeito da CAA (Silva, et al., 2013).

Carnevale, *et. al.* (2013), reforçou o uso do recurso de comunicação aumentativa e alternativa para potencializar a participação do estudante nas atividades pedagógicas. Os pesquisadores realizaram entrevista aberta em grupo com vinte e três professores que atuavam numa escola especial à estudante Público da Educação Especial com NCC. Demonstaram que o desconhecimento a respeito da CAA estava presente entre os professores, evidenciando a falta de sistematização no uso dos recursos, gerando condições desfavoráveis para que os estudantes ocupassem o papel participativo em seu processo educativo.

A professora do atendimento educacional especializado (PAEE2), em uma das entrevistas, reforçou a necessidade do uso de um recurso único para o estudante utilizar em todos os seus contextos/ambientes:

Eu vou falar, eu acho que o que poderia contribuir para essa comunicação é que a gente tivesse um recurso único, mesmo que inicial, um recurso que fosse usado na escola, em casa, né..num AEE. Por exemplo, que a gente conseguisse...porque, é se fosse usar uma pista visual, uma imagem de água e se todo mundo fizesse uso daquela imagem tanto em casa quanto na escola, AEE e outros lugares que ele estaria presente a gente iria começar a construir com ele uma comunicação única, uma comunicação pra ele (PAEE2).

Evidenciando os conceitos de baixa, média e alta tecnologia, conforme é possível constatar em Rocha (2013); FAQ SBFA, (2022); FAQ SBFA, (2023) e Montenegro, et al., (2023) O uso de recursos de baixa e média tecnologia permeou as ações da comunidade escolar no estudo.

A comunidade escolar, se apropriou da baixa tecnologia como pranchas de papel, cartões com pictogramas ou fotos, símbolos impressos em cadernos, e objetos concretos usados para se referir a mensagem a ser comunicada e a média tecnologia como os programas e dispositivos móveis, sendo o portal do programa Arasaac, usado pela comunidade escolar.

A partir do que os profissionais do atendimento educacional especializado informam, na intervenção, a pesquisadora estimulou o uso do material adaptado composto por: história impressa; envelopes com as figuras das palavras de cada frase da história; imagens dos adjetivos que seriam trabalhados com o grupo escolar todo; letras emborrachadas e ampliadas com textura. De modo coletivo, com todos os estudantes, a pesquisadora construiu os espaços que caracterizavam a história, apoiada a figuras adaptadas para contemplar a estudante com NCC, auxiliando na compreensão, memória e atenção à história do grupo escolar.

Para usar o material, a estudante com NCC recebeu auxílio da professora regente e da profissional de apoio que acompanharam a intervenção. Em alguns momentos, a professora regente fazia pausas para a estudante se comunicar usando o recurso, sem acelerar com a atividade, mas de modo que a estudante com NCC seguisse, o ritmo do que ela faria com a turma e se direcionava à aluna para perguntar se havia dúvidas, com apoio do recurso.

O apoio do recurso confere num todo de ajudas técnicas, que se modificará ao longo do tempo, permitindo ao estudante com deficiência e NCC condições que permitam maior autonomia, independência nos espaços escolares e não escolares, apoiando a comunidade escolar em práticas de ensino, aprendizagem e comunicação (Manzini, Santos, 2002; Brasil, 2007; Manzini, Figuerola, 2024; Schirmer, Silva, 2024).

Nesse ínterim, a coordenadora pedagógica, avaliou o impacto da intervenção na vida dos estudantes, em um dos encontros com a pesquisadora e a comunidade escolar durante o processo das intervenções: *“teve impacto na vida dos alunos, a gente conseguiu nos acalmar.”* (CP) E reforçou o olhar sobre a comunidade escolar, *“a gente se uniu mais, papel do professor, papel do monitor, isso desenvolveu outras discussões também, maior atenção a Educação Especial, deu uma sacudida em todos nós.”* (CP)

A pesquisa colaborativa com a comunidade escolar, permitiu que os próprios membros dessa comunidade se enxergassem como autores do que a escola pode oferecer ao estudante Público da Educação Especial com NCC, se vissem como o cerne, o centro do que a escola pode oferecer de mudança para as práticas inclusivas. Assim, é fundamental o reconhecimento da necessidade de formação continuada aos professores e outros participantes da comunidade escolar, para ampliar possibilidades de comunicação e aprendizagem do estudante Público da

Educação Especial com NCC (Carnevale, et al. 2013; Rigoletti (2018); Rigoletti e Deliberato (2020, 2024).

#### 5.1.7 Formação da comunidade escolar durante o programa de intervenção

Na categoria formação da comunidade escolar durante o programa de intervenção, foram exemplificados relatos sobre cinco subcategorias: 7.1) mediação no uso do recurso, 7.2) desafio, 7.3) recurso e estratégia, 7.4) gestão e 7.5) profissional de saúde. 7.6) Família 7.7) Profissional de Apoio.

Com relação à primeira subcategoria mediação no uso do recurso, foram identificados relatos da coordenadora do atendimento educacional especializado (CAEE), do professor do atendimento educacional especializado (PAEE1), a professora do atendimento educacional especializado (PAEE2) e a diretora (D).

A coordenadora do atendimento educacional especializado (CAEE) informou sobre sua mediação com uso do recurso durante o relato, em uma das entrevistas, sobre as atividades de formação aos profissionais do AEE:

Eu uso um material de comunicação alternativa, um chaveiro com imagens, geralmente faço chaveirinhos para utilizar (mostra uma prancha de CAA em formato de régua com várias páginas e todas são presas juntamente por uma argola de chaveiro, sendo que cada página em formato de régua tem 4 imagens, todas com mais ou menos 5 cm no tamanho da figura e todas sem figura fundo) e isso eu uso nas salas de aula quando vou ajudar algum professor, ou no consultório atendendo como psicóloga as crianças autistas por exemplo, normalmente eu utilizo esses chaveirinhos com imagem que eu crio (CAEE).

A formação que abrange teoria e prática, tem um alcance transformador, como podemos evidenciar no trecho em que o professor do atendimento educacional especializado, durante uma das entrevistas, relata sobre a importância dessa troca de conhecimento para a atuação com o estudante Público da Educação Especial com NCC:

A pro PAEE2 fez uma formação de comunicação alternativa conosco (se referindo aos professores do AEE) numa época e observando a formação que a professora nos proporcionou eu cheguei no outro dia na escola com outro olhar, muito mais sensível e a minha comunicação com aquele aluno começou e foi pelo brinquedo que ele já levava há um mês pra escola e ficava o tempo todo mexendo, então momentos como esse por mais que tenha a necessidade estrutural e científica de nos aprofundar, mas momentos como esse de pessoas espalhando conhecimento como o de hoje eu acho que é fundamental para mudar de fato essa comunicação alternativa e proporcionar melhora da qualidade de vida para esses meninos, esses nossos alunos (PAEE1).

A professora do atendimento educacional especializado, durante uma das entrevistas, destaca a importância do diálogo entre os profissionais de toda comunidade escolar:

[...] esses recursos precisam ser implementados (se referindo a comunicação suplementar e alternativa). Eu sempre é...defendo assim, que a gente precisa na inclusão, na rede, no município, de uma rede de apoio e essa rede de apoio que deveria contar com os profissionais da saúde para trazer esses conhecimentos deles em relação a por exemplo a fono ia contribuir muito nessa questão de criar uma comunicação com esses alunos, uma comunicação alternativa, eu não sei qual seria o vamos dizer, o que eles vão usar, se é o PECS, se é o outro lá que a gente tem outros sistemas de comunicação, mas que precisa ser criado junto com o aluno, ele precisa conhecer os símbolos para se comunicar e a pessoa que também vai se comunicar precisa ter conhecimento desse símbolo porque senão não existe uma comunicação. A gente faz tentativas...tentativas e erros o tempo inteiro...vou usar essa pista visual pra ver se ele consegue me responder, para ver se ele consegue me compreender, mas as pistas visuais, os símbolos de comunicação alternativa não são de conhecimento do aluno ainda (PAEE2).

A formação da comunidade escolar trouxe a possibilidade de que os membros se vissem como coletivos e não segregados em saúde e educação. Assim, a ideia de comunidade trouxe a possibilidade de que ao verificar a potência do coletivo, deixou de existir, na fala deles, a ideia de que cada membro cumpre um papel individual, mas sim coletivo. Isso se transfere também, durante a formação, no uso da comunicação alternativa, de modo que toda comunidade escolar entendeu a necessidade do coletivo para alcançar a comunicação na escola e em outros contextos, por meio da comunicação alternativa, com o estudante Público da Educação Especial com NCC.

A diretora (D) levanta, durante uma das entrevistas, a importância da mediação no uso do recurso junto dos seus pares, por meio das relações de troca com os outros estudantes, favorecendo a aprendizagem do estudante Público da Educação Especial com NCC:

[...]...um dia desses ele tomou sopa né e ele viu coleguinhas tomando sopa e ele disse...foi...como se estivesse dizendo “eu quero” e ele falou algo, mas não lembro bem, e ele tomou a sopa direitinho e ele viu os meninos tomando , então eu acho q essa relação com o outro, essa troca...estimula outras vivencias, outros espaços a gente não tem um espaço digamos, um espaço pronto para atender as especificidades de A1 mas a gente proporciona a ele a viver o que os outros estão vivendo, conviver com os outros, a vivencia a troca, ver eles interagindo, estimula ele a querer ir , a querer participar e isso é bom...então eu acho que esse estímulo coletivo ajuda muito. Acho que se tivesse um ambiente específico para atender as especificidades dele não seria tão desafiador como participar de tudo como todos ali estão participando né...desafiando (D).

A formação colaborativa permite integrar a comunidade escolar, valorizando o trabalho com reflexões, trocas e partilhas de conhecimentos entre os participantes, abrangendo esse estudante em todos os seus aspectos culturais, auxiliando esses estudantes Público da Educação Especial com NCC no enfrentamento dos desafios da educação inclusiva, fortalecendo a prática de formação contínua dos participantes da comunidade escolar (Nunes, Schirmer, 2017; Ferreira-Donatti, 2016; Lourenço, Rocha, 2022; Deliberato, 2022; Rigoletti, 2023).

Na subcategoria mediação no uso do recurso, pode ser considerado o que a literatura indica a respeito das práticas no uso do recurso, uma vez que esta envolve a mediação, e necessita de estratégias para que a comunidade escolar tenha condições em mediar o uso do recurso pedagógico ou mesmo do recurso comunicativo, ou ainda do recurso de tecnologia assistiva, para a realização de atividades, de modo que atenda às necessidades de ensino e aprendizagem dos participantes da comunidade escolar (Rocha, 2013).

Dada a importância da mediação no uso do recurso a formação da comunidade escolar, em proposta colaborativa, poderá fornecer suporte às necessidades dos participantes da comunidade escolar, na mediação ao estudante Público da Educação Especial com NCC, fornecendo sustentação no uso da CAA, essencialmente com adaptações de atividades e estratégias (Rocha, 2013; Massaro, 2016).

Assim, é fundamental que os participantes da comunidade escolar tenham um olhar integral ao estudante Público da Educação Especial com NCC e aos seus pares que irão compor a sala de aula, para de fato desenvolver as práticas comunicativas e de aprendizagem desse estudante. Numa abordagem colaborativa todos irão se beneficiar, tanto a comunidade escolar como o estudante, aprendendo uns com os outros (Manzini, E. J; Alves, J. F., 2024). Os participantes da comunidade escolar que trabalham com pessoas com deficiência e NCC necessitam de formação contínua para internalizar e executar práticas centradas no estudante. Portanto, o propósito da formação, acima de tudo deve ser em possibilitar princípios de autodeterminação, direitos humanos, inclusão social, e técnicas específicas para realização de avaliações e planejamento individualizado (Mendes, 2024).

Na segunda subcategoria, desafio, foram elencados exemplos das professoras regentes (P1 e P2), o professor do atendimento educacional especializado (PAEE1) e da diretora (D).

As professoras regentes de A1(P1) e A2 (P2), no início dos encontros com a pesquisadora e a comunidade escolar durante o processo das intervenções, identificaram desafios importantes sobre a formação da comunidade escolar, deixando evidente que a formação teórica não representa para a comunidade escolar a mesma efetividade no ensino dos

participantes, que a formação teórica e prática de modo adjacente. As práticas de formação necessitam da formação teórica e prática como referem:

*[...] Mas eu não canso de repetir (risos) primeiro esse acompanhamento direcionado com o aluno juntamente com a gente. Porque formação a gente busca, a gente faz uma pós, faz cursos... colocar em prática pelo menos um dia ali com aquele aluno e a gente que vai observar inverter assim o papel. Por exemplo: o pessoal do AEE vai lá na nossa sala e observa né como a gente faz e da aquela sugestão pra como a gente deve estar colocando em prática, significativo, muito bom...mas eu queria um dia também observar também como é né...um exemplo, vocês como é que é com essa formação vai colocar em prática com meu aluno, como ele vai se comportar com aquela situação. Porque assim, teve a prática, beleza, conseguiu, ótimo uma vitória, eu vou estar observando, eu vou estar colocando depois em prática também (P1).*

A professora regente de A2 (P2), em um dos encontros com a pesquisadora e a comunidade escolar durante o processo das intervenções, acrescenta:

*[...]Quando a gente está num curso de formação (se referindo ao estágio) a gente vai fazer estágio em uma escola então a gente vai naquele período de observação e vai observar a turma e a partir da observação a gente vai criar meios, atividades né, recursos pra trabalhar com aquela turma né, então o que ela falou acredito que tenha sido isso (P2).*

A diretora (D), em uma das entrevistas, aponta com clareza o papel que a prática ocupa a formação da comunidade escolar:

*[...] então assim as vezes você tem um tutorial que mostra, por exemplo a lidar com uma determinada situação, mas na hora que você vai fazer não é bem aquilo, porque? Porque os alunos são diferentes, as pessoas são diferentes, tanto quem ensina, como quem aprende. Então nesse sentido é bom que a gente veja na prática mesmo, no dia-a-dia no cotidiano como que acontece, afinal nós temos diferentes linguagens. (D)*

O professor do atendimento educacional especializado (PAEE1), durante uma das entrevistas, relatou sobre o desafio da adaptação do estudante A1 na escola:

*[...] foi quando ele foi pra escola e foi o primeiro contato dele com a escola e foi um reboço porque eu não tinha ainda um contato com ele, ele ainda estava em processo de adaptação na escola e inclusive ele ainda não andava, foi algo bem difícil e posteriormente teve a, pandemia que fez com que esse vínculo acabou se perdendo um pouco, então essa comunicação nossa mais presente não aconteceu. E ai é... para falar de comunicação alternativa com ele nesse começo a mãe e o pai enquanto genitores foram fundamentais (PAEE1).*

A professora regente de A2 (P2) reforçou o desafio da escola em ter o mesmo olhar a todos os estudantes, em um dos encontros com a pesquisadora e a comunidade escolar durante o processo das intervenções, com o seguinte relato:

*Então, é como a D1 falou a gente tem que estar o tempo todo atento né com, não só com o aluno 1 e aluno 2 mas com todas as crianças né (P2).*

A professora regente de A1(P1), em um dos encontros com a pesquisadora e a comunidade escolar durante o processo das intervenções, acrescentou:

*Eu acho que o caminho é esse aí, temos que entender primeiro nosso aluno e as particularidades individuais dele, porque num grupo de autistas, ou de alunos surdos ou de qualquer outro indivíduo cada um tem suas particularidades (P1).*

Enquanto desafio na formação, é preciso analisar se de fato a comunidade escolar está trabalhando colaborativamente com as famílias e com outros profissionais para que o desenvolvimento da comunicação e aprendizagem, ocorram em suas máximas possibilidades e se estabeleça uma formação continuada (Rigoletti; Deliberato 2020, 2024; Massaro, 2024).

É importante ressaltar que o professor da educação básica que está acompanhando o estudante Público da Educação Especial com NCC, é o principal colaborador do processo de inclusão, necessita se apropriar de modo teórico e prático da área da CAA, com formação inicial e continuada, realizando reflexões das práticas pedagógicas, aperfeiçoando estas práticas e buscando mudanças pedagógicas quando necessários. Em vista às atividades pedagógicas estas devem ser planejadas, contando com o Desenho Universal para a Aprendizagem para atender as necessidades específicas de todos os estudantes (Massaro, 2016; Queiroz, 2020; Massaro, 2022).

Assim, a reflexão, a expressão de ideias e a participação são condições para a pesquisa colaborativa (Manzini, Alves, 2022). O trabalho de equipe e colaborativo deve sinalizar profissionais reflexivos, que não se limitam a repetir uma prática, porém sempre se desafiando a mudar de acordo com os seus estudantes nas relações que estabelecem com os pais e com os interlocutores (Franco, 2024).

O mesmo autor (2024), descreveu detalhadamente em etapas, de modo resumido, alguns estudos que apontam a formação a comunidade escolar como desafiadora. Ele relata que nos trabalhos desenvolvidos com a escola e os professores, a primeira etapa que aparece é a que aborda as necessidades dos professores, e não as necessidades dos estudantes. Um grupo de discussão com os professores é um bom caminho, mas há necessidade de alguém coordenar

essa discussão para que ela não se torne difícil de condução, ou seja, um momento em que se liberte todas as emoções, dificuldades, descrenças, tensões reprimidas (Franco 2024).

As análises sugerem, portanto, que a formação continuada dos profissionais envolvidos para atender às necessidades específicas desses estudantes Público da Educação Especial com NCC, deve ser de forma integrada e inclusiva, uma vez que a escola já é por si um ambiente de formação ao o estudante Público da Educação Especial com NCC (Fonseca, 2016; Massaro, 2022; Franco 2024).

A coordenadora do atendimento educacional especializado, em uma das entrevistas, levanta outra ideia importante a ser considerada sobre a formação.

[...]não, e a gente não conseguiu produzir (se referindo a recurso de comunicação aumentativa e alternativa) na quantidade que a gente tem de necessidades do município que são 70 profissionais de apoio e ai a gente não conseguiu produzir esse material ainda, dai eu fiz um modelo, mostrei para o pessoal la da secretaria de educação e a gente ta em processo de conseguir material para fazer em quantidade (CAEE).

A formação pode mostrar caminhos para a comunidade escolar, no entanto, se ausência de recursos financeiros, políticas públicas municipais, estaduais e até mesmo federais para auxiliar na organização dos recursos e sistemas, as estratégias e as técnicas de comunicação ficam defasadas afetando diretamente no alcance que a comunicação alternativa poderia auxiliar o estudante Público da Educação Especial com NCC. Ainda que com a ausência de recursos financeiros para apoiar a comunicação alternativa, é fundamental o papel da gestão escolar em manter o apoio e orientar a comunidade escolar, fortalecendo a formação teórica e prática para que eles tenham os benefícios dessa atuação.

A dificuldade em políticas públicas para apoiar recursos financeiros, segue sendo um desafio para o fortalecimento das redes de apoio escolar, portanto, as ações da comunidade escolar (Massaro, 2022; Rigoletti, 2023, Brasil/CNPD, 2024; Mendes, Nunes, 2024).

A professora regente de A2 (P2), em um dos encontros com a pesquisadora e a comunidade escolar durante o processo das intervenções, reforça a necessidade da formação como um caminho para a comunidade escolar na busca por recursos e amparo de políticas públicas para o estudante Público da Educação Especial com NCC:

[...] então, a gente tem que iniciar realmente (A intervenção com a prática em sala de aula no uso da CAA), a escola tem que dar suporte, o aluno tem que estar apto, ele tem que receber esse ensino como um surdo na língua de sinais, mas e se ele chegar em outro ambiente e as pessoas não conhecem aquela língua e aqueles sinais (risos), qual sentido que ele vai ter! Então eu acho que

*a política tem que ser muito mais abrangente, um olhar mais pessoal pra isso, para que esses alunos possam se reconhecer como cidadão dentro de um espaço escolar, então acho que tem que ter políticas mais expandidas, e muito mais levadas para fora dos muros da escola e dos muros da casa dos alunos (P2).*

A comunidade escolar reconhecia a necessidade da participação de todos os estudantes Público da Educação Especial com NCC nas diversas atividades. A insegurança estava na fala dos membros da comunidade escolar, quando diziam que precisavam da colaboração da pesquisadora no local da escola para conhecerem melhor as práticas de ensino e aprendizado com estudante Público da Educação Especial com NCC. Isso foi verificado, em um dos encontros com a pesquisadora e a comunidade escolar durante o processo das intervenções, a partir da fala da professora regente do A1:

*já tivemos muitas formações teóricas, sempre recebemos, cursos de curta ou longa duração, formações pelo município, mas esse olhar e acompanhamento na prática mesmo é o que seria muito importante. A prática é diferente da teoria, na prática com aquele aluno a vivência é totalmente é diferente (P1).*

E se acrescenta, em um dos encontros com a pesquisadora e a comunidade escolar durante o processo das intervenções, a partir da fala da professora regente de A2:

*Fazer fazemos, a gente estuda, corre atrás pergunta pra um e pra outro, mas a gente precisa de pessoas que tem a prática vindo até aqui nos ensinar se está certo, se é esse o caminho, eu acho que estamos no caminho, mas é o melhor caminho? Ter alguém do nosso lado que venha até o chão da sala de aula é muito importante pra nós (P2).*

Durante a intervenção, a pesquisadora, dá modelos à professora regente e profissional de apoio de como auxiliar a aluna com deficiência e NCC a realizar as atividades solicitadas durante a aula e ser autônoma nessas atividades. Isso ficou evidente na situação em que a pesquisadora passa a auxiliar a aluna na escrita das frases, e nos campos em aberto e orienta para a professora regente e para a professora auxiliar como poderão usar o alfabeto móvel para auxiliar no apoio da escrita da aluna que está em fase pré silábica, para auxiliar no direcionamento da aluna para fase silábica.

Em vários momentos da intervenção, a pesquisadora oferecia modelo de fala com apoio da figura, para a aluna escrever. O apoio das figuras com as letras impressas e do alfabeto móvel com textura, em tamanho maior, auxiliou na escrita da aluna. Essa prática gerou uma instrução

para a professora regente e profissional de apoio sobre como apoiar a escrita e a comunicação da aluna.

Intervenções com a escrita e a comunicação ao estudante Público da Educação Especial com NCC vem sendo discutido de modo determinante para apoiar as práticas, de ensino e aprendizagem, inclusivas desses estudantes na escola (Sameshima, 2011; Deliberato, Nunes, 2055; Massaro, 2016; Schirmer, Nunes, 2017; Camaliente, 2022; Deliberato, 2024).

Em um dos encontros com a pesquisadora e a comunidade escolar durante o processo das intervenções a professora regente de A2 traz um relato importante:

*Na correria do dia-a-dia a gente não busca ou acredita que não tem tanto material riquíssimo, e agora a gente vê como tem inúmeras formas de trabalhar com esses alunos com deficiência, e a gente aprendeu da mesma forma que a gente tem que inserir o aluno com deficiência na turma regular, a gente também tem que inserir e ensinar os alunos regulares como trabalhar com os alunos com deficiência, então como ele faz pra se comunicar com o outro e como o outro se comunica com ele, então a turma toda tem que estar inserida no mesmo contexto e pra mim isso foi muito importante (P2).*

É evidente que a formação levou ao entendimento da comunidade escolar sobre o senso de inclusão, a partir da fala da professora regente, é possível perceber que a compreensão sobre a necessidade de olhar todos os estudantes é fundamental para que possa resultar em uma educação para todos.

A política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008) foi um marco importante de reflexão, discussão e influência de práticas inclusivas na escola, sobre aspectos culturais, políticos, atitude, conhecimento e habilidade da comunidade escolar favorecendo a entrada e permanência desse estudante com deficiência e NCC no contexto da sala comum do sistema regular de ensino ao longo de todo o processo de escolarização (Deliberato, 2022; Lourenço, Rocha, 2022; Franco, 2024; Manzini, Alves, 2024; Mendes, 2024).

Na formação a atenção da comunidade escolar sobressaia nas tentativas de suprir as necessidades dos estudantes, Público da Educação Especial com NCC, na tentativa de trazer melhorias para a aprendizagem do estudante pautada na preocupação de ações assertivas como pode ser evidenciada pela fala da profissional de apoio em uma das entrevistas:

[...] ele sentar no chão é eu não sei se é como ele se sente mais confortável, se é mais fresco o chão, eu não sei, mas de fato até o colchonete, eu coloco o colchonete e nem sempre ele fica no colchonete, na escola tem uma partezinha que é mais alta, ele consegue sentar na parte mais alta, na frente da sala mesmo, mas é no chão, se eu colocar o colchonete pra ele sentar ali

difícilmente ele vai sentar em cima do colchonete, então eu não sei se é mais confortável sentar no chão ou ele se sente mais seguro ou porque é mais fresco, não sei, eu não consigo entender (PA1).

Com base na formação teórica, a pesquisadora retoma e orienta a profissional de apoio, na intervenção, como realizar o posicionamento correto na cadeira, uma vez que ele passava todo o tempo da aula em um colchonete no chão. Assim, com o processo de intervenção, os participantes da comunidade escolar, informaram que foi possível ajustar o posicionamento correto do estudante na cadeira, com participação em dupla com um colega ao seu lado e com apoio de recurso de comunicação alternativa. A professora regente afirmou “ *é muito gratificante ver na prática que A1 conseguiu sentar na cadeira, acompanhando a atividade na mesa, interagindo, trocando com o colega, olha, não tenho palavras.* ” (P1)

Na terceira subcategoria, recursos e estratégias, foram elencados exemplos da professora do atendimento educacional especializado (PAEE2), a diretora (D), a profissional de apoio (PA1), e as professoras regentes de A1 e A2 (P2).

A professora do atendimento educacional especializado (PAEE2), durante um momento das entrevistas, reforçou a falta de recurso individualizado para cada estudante e sobre o ensino do uso desses recursos nas salas de atendimento educacional especializado:

[...]é o uso da comunicação alternativa mesmo, só que a gente tem uma questão, é uma comunicação alternativa a gente sabe tem que ser um recurso do usuário, ser um recurso dele, do aluno, então o que nós temos, a maioria dos nossos alunos eles não tem conhecimento desse recurso e aí a gente tem usado o que? A gente tem usado pistas visuais né...é para que ele comece a compreender, criar uma compreensão nele que aquilo tá dizendo um Sim ou um Não um certo ou um errado, por exemplo, que não pode bater, e que pode fazer carinho (PAEE2).

A professora regente de A2, durante o momento de uma das entrevistas, reforça:

[...] A PA2 leva muitos recursos, ela até compra com o dinheiro dela, eu vejo...é bola né...é muita coisa, já foi a terceira quarta bola que ele acaba mordendo e rasgando, e ela compra, assim são muitos recursos que ela leva pra poder chamar a atenção do A1 ou vídeos, ele gosta assim...mas ele não vai ficar a tarde toda nisso e ele também não consegue, não consegue pouco tempo...ela acaba passando vídeo de uma história pra ele, acaba passando pra ele e ele olha e ri tudo e as vezes ele consegue ficar ali nesse interação só com aquilo mesmo mas e com outras coisas? E nos outros momentos? Quando ele não quer interagir mesmo? Porque aquilo não está sendo interessante ou significativo (P2).

A diretora (D) também comentou com a professora do atendimento educacional especializado (PAEE2), em uma das entrevistas, sobre o desafio do uso do recurso em diferentes contextos e ambientes com estudantes que não falam:

Essa língua que é alternativa através das imagens, que tem um nome aí que eu já esqueci (se referindo a comunicação alternativa), se a escola adota e a família adota bom, mas e se eles estiverem num terceiro espaço como faz? (se referindo a fala da PAEE2 sobre recurso único de comunicação alternativa em diversos espaços) (D).

[...]mas é justamente por isso que o recurso precisa ser dele, da criança e não meu, porque o recurso que eu uso na minha sala de aula (se referindo ao AEE) é um recurso meu para compreender ele (se referindo ao aluno) e não um recurso pra ele se comunicar. E a gente precisa ter um recurso DELE, para ele se comunicar... porque e aí? Como é que eu vou compreender, como ele vai me compreender, como ele vai entender, como que eu vou compreender ele? porque eles têm dificuldade em compreender o que a pró está ensinando e a pró também tem dificuldade de compreender até o que eles estão aprendendo. Então a gente não consegue avaliar (PAEE2).

A professora regente de A2 (P2), durante uma das entrevistas, contempla a fala de PAEE2, apresentando os desafios de ensinar o estudante Público da Educação Especial com NCC, devido às diferentes maneiras que cada estudante aprende:

[...]mas se eu fosse a pró de A1 eu ia ficar de mãos atadas sem saber o que fazer com ele, tipo assim, que tipo de atividade que eu ia passar pra ele como adaptar, porque assim para quem está de fora é fácil dizer várias coisas que pode ser feito com essa criança, mas eu quero pegar pessoas ali no dia-a-dia e fazer uma observação, e observar ali ó que seja uma vez por semana e ver como ele fica a tarde na escola e oferecer suporte para a professora e o que ela pode fazer por esse aluno (P2).

A coordenadora do atendimento educacional especializado (CAEE), durante uma das entrevistas, sobre a estratégia do uso do portal de pictogramas para criação de materiais para comunicação:

[...]E aí tem nesse site (se referindo ao ARAASAC) as imagens para todas as dores das partes do corpo, e deixa eu ver o que coloquei também (para para pensar), comportamentos inadequados também tem nesse chaveirinho, os comportamentos inadequados em sala de aula, deixo ver o que mais... acho que é isso... separado assim em áreas, e a gente mostra pro aluno e tem lá (se referindo a figura) a imagem e escrito embaixo né aí você sinaliza (aponta para a figura) é hora de ir pra sala aí mostra pra criança a imagem do chaveirinho e daí ela vai compreender melhor ou seguir a rotina melhor, vai reduzir também a ansiedade porque ela vai saber o que vai acontecer, tá ali a sequência da rotina escolar, então é muito legal, é um recurso muito legal e a gente utiliza e pretende utilizar no município (CAEE).

A professora regente de A1 (P1), em uma das entrevistas, esclareceu suas dúvidas relacionadas a estratégia do uso de imagens para se comunicar com os estudantes:

[...]é e ai em relação a essas imagens, o correto, é o aluno por exemplo ele fazer algo que não corresponda ao comando do professor seja uma coisa inadequada, vamos supor para a sala a gente mostra pra ele (se referindo a prancha de comunicação) ou deixa essas imagens expostas o tempo todo na parede para que todos (se referindo aos alunos em sala de aula) observem que não é correta aquela atitude (P1).

A coordenadora do atendimento educacional especializado (CAEE), em uma das entrevistas, respondeu o questionamento de P1, sobre como os professores podem realizar a adaptação para o estudante se comunicar:

[...]eu acho que o que poderia mudar é que os professores conseguissem utilizar mais essas imagens e essas dicas que a gente tem passado, utilizar os cartõeszinhos com a imagem... dá pro professor ir nesse site (Se referindo ao ARAASAC) já pegar as imagens, imprimir, plastificar e até mesmo com fita...aquela fita transparente mais grossa, ou com plástico contact e já utilizar...então ah! Eu tenho um aluno e eu não consigo me comunicar com ele, então eu posso montar uma caixinha com as imagens que mais eu vou precisar pra me comunicar com ele e ai eu posso...o professor ter a iniciativa de buscar também essas imagens, imprimir na escola e plastificar da forma que der e já utilizar para se comunicar, para tentar se comunicar (CAEE).

As estratégias de comunicação se baseiam em como se utiliza o recurso. Assim, os recursos contêm os símbolos, no corpo ou fora do corpo, de quem se apropria dessa comunicação, como: PECS; PECS adaptado, PODD, Videomodeling; pode ser a sinalização do “sim” e do “não”, por meio de gestos ou expressões faciais, por exemplo (Rocha, 2013; Deliberato, 2015; Kruger, 2023; Deliberato; Ferreira-Donati, 2020).

Silva, et al. (2013) analisou a interação entre professor e o estudante Público da Educação Especial com NCC antes e após o uso de estratégias e recursos de CAA na escola. Constatou-se que após o uso da CAA, a interação alcançou níveis maiores de interação em comparação aos episódios sem o uso da mesma, tanto com os professores como com os seus pares.

O uso somente do recurso não impacta na aprendizagem e comunicação do estudante, é necessário que estratégias sejam coordenadas, incluindo a seleção dos símbolos e as técnicas que irão compor o acesso a essas alternativas de comunicação para apoio tanto da comunicação como da aprendizagem

Outra questão, foi que os pesquisadores evidenciaram que num primeiro momento a professora manifestou a tendência em utilizar apenas os símbolos de CAA, como ferramenta de avaliação e ensino de conceitos, porém essa percepção foi se modificando conforme a professora se apropriava e incorporava em sua prática conhecimentos a respeito da CAA (Silva, et al., 2013).

Assim, o conhecimento dos professores a respeito da comunicação do estudante Público da Educação Especial com NCC impacta diretamente na aprendizagem desse estudante (Deliberato (2020, 2024).) e a falta de sistematização no uso das alternativas de comunicação leva a condições desfavoráveis na participação dos processos educativos do estudante (Carnevale, et al., 2013; Rigoletti, 2018; Deliberato, 2020, 2024).

A literatura ressaltou que existem modelos de formação continuada com base apenas em estratégias interventivas, como por meio de cursos de curta duração, sem aprofundamento técnico, com manuais informativos. No entanto, a literatura tem apontado a necessidade de que a formação de professores valorize a proposta colaborativa e reflexiva e que ocorram no espaço em que ocupa o professor de forma continuada (Schimer, 2023; Rigoletti, 2023).

Nesse contexto, é possível, ainda retomar a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que considera recursos de acessibilidade na educação, aqueles que promovem acesso ao currículo dos estudantes Público da Educação Especial, para a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, de espaços, equipamentos, mobiliários, dos sistemas de comunicação e informação (Brasil, 2009).

É considerável, portanto, de acordo com a resolução, desobstruir barreiras que impeçam o acesso, portanto, seguir em uma linha do que pode ser feito, enquanto planejamento, ensino, treinamento e avaliação de técnicas de orientação e mobilidade em ambientes escolares, evidenciando-se como algo expressivo (Rocha, 2013; Lourenço; Rocha, 2022; Orbolato, Manzini, 2024). Portanto, o uso da comunicação aumentativa e alternativa em espaços escolares como ferramenta de acesso ao estudante Público da Educação Especial com NCC se configura como uma prática pautada na legislação como evidenciado, e ainda, amplia as habilidades de alfabetização, possibilita o ensino de estratégias de interação escolar aos participantes da comunicação que compartilham diferentes situações e/ou tarefas com os estudantes (Deliberato, 2013, 2018, 2020 2022).

A quarta subcategoria, gestão, se referiu aos exemplos de fala da coordenadora do atendimento educacional especializado (CAEE):

A coordenadora do atendimento educacional especializado (CAEE), em uma das entrevistas, informou como realiza a gestão da formação e orientação dos profissionais do AEE

e da produção de materiais para os estudantes atendidos, como no exemplo da elaboração dos chaveiros:

Mostrei para o pessoal lá da secretaria de educação e a gente tá em processo de conseguir material para fazer em quantidade, mas eu cheguei a fazer formações para os profissionais de apoio, para os professores regentes de sala de aula, passei esse site, passei informações, mostrei também esse chaveirinho em que eles poderiam né criar algum cartãozinho visual né com as imagens para utilizar em sala daí eu fiz então toda essa orientação para os profissionais de apoio e para os professores regentes mostrando essas imagens né, desse site mas ainda não deu pra fazer o chaveirinho (CAEE).

Em relação a gestão, é preciso compreender que é fundamental um compromisso coletivo que envolva as políticas públicas e a atenção do poder público, com investimento em formação de professores e uma mudança de atitudes em relação à inclusão. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva requer a participação ativa de toda a comunidade escolar, bem como o fortalecimento das redes de apoio entre as escolas, as famílias e os serviços especializados (Mendes, Nunes, 2024).

Assim, a literatura aponta que no contexto da educação inclusiva, não são suficientes os investimentos em edificações escolares e no seu entorno para que se possa garantir aos estudantes com NCC o acesso à educação de qualidade. Mesmo nos casos em que há um ambiente adequado nos prédios escolares, os estudantes não conseguem transpor as distâncias entre suas próprias casas e as escolas. Dito isso, como forma de garantir o acesso e a permanência dos estudantes Público da Educação Especial com NCC, é necessário que sejam realizados investimentos em acessibilidade para assegurar o exercício do direito à educação em condições de igualdade, visando a inclusão do estudante Público da Educação Especial com NCC (Brasil, Cnpd, 2024).

No entanto, para que tudo isso aconteça, a gestão escolar precisa fornecer condições de tempo para planejamento, de recursos financeiros, recursos de TA, pedagógicos e de comunicação para que se desenvolva a estratégia de formação colaborativa aos participantes da escola, possibilitando que a CAA seja acesso com garantia e qualidade para toda a comunidade escolar na atuação com o estudante Público da Educação Especial com NCC (Massaro, 2022; Rigoletti, 2023).

Há a necessidade de construir ligações e contatos com a escola, aos professores e com a gestão pública da educação como um todo (secretarias municipais e estaduais de educação), uma vez que só assim se poderão construir políticas coerentes de formação e de desenvolvimento profissional (Nóvoa, 2022, Gatti, 2021). Diante desses aspectos, duas grandes linhas de ação é o fortalecimento da formação e da gestão,

apontando como caminho para valorização da prática, do como fazer, ou seja, para que a comunidade escolar possa assegurar a inclusão escolar do estudante Público da Educação Especial com NCC (Lomba, Schuchter, 2023; Brasil, Cnpd, 2024).

Na quinta subcategoria, profissional de saúde, a participante profissional de saúde (PS) e a mãe de A1 (M1) fizeram considerações sobre a formação da comunidade escolar.

Programa de formação colaborativo envolvendo a presença do profissional de saúde tem impacto significativo nas trocas de saberes com outros participantes da comunidade escolar, uma vez que executa papel importante no vínculo da saúde com os processos educativos do estudante com NCC na escola.

Os programas de formação colaborativos que envolve o profissional de saúde, tem impacto significativo nas reflexões e práticas de ensino e aprendizagem ao estudante com deficiência e NCC (Rocha; Santos, 2019; Ferreira-Donati, Deliberato, 2020).

A profissional de saúde, em uma das entrevistas, levanta aspectos importantes referente às questões trazidas pela mãe sobre a comunicação ao estudante, no seguinte relato:

Eu acho que o que facilita a comunicação com essas crianças além das imagens, do recurso visual ou concreto é o olhar. Nessa situação que a D1 falou, que elas ficam observando o entorno dele para saber o que se passou de diferente e também para ver o que ele está olhando né, porque aí ele pode estar olhando para o que ele deseja (PS).

A professora do Atendimento Educacional Especializado, em uma das entrevistas, contempla a fala da profissional de saúde, reforçando aspectos da formação, no seguinte relato:

[...]mas que precisa ser criado junto com o aluno (se referindo a comunicação aumentativa e alternativa), ele precisa conhecer os símbolos para se comunicar e a pessoa que também vai se comunicar precisa ter conhecimento desse símbolo porque senão não existe uma comunicação. A gente faz tentativas...tentativas e erros o tempo inteiro...vou usar essa pista visual pra ver se ele consegue me responder, para ver se ele consegue me compreender, mas as pistas visuais, os símbolos de comunicação alternativa não são de conhecimento do aluno ainda[...] (PAEE2).

As trocas entre participantes da área da saúde e educação em propostas formativas colaborativas na escola devem buscar coerência nos papéis que executam; respeito às práticas individuais; escuta e partilha às necessidades uns dos outros para executar as ações ao estudante, sem esquecer que o cerne das trocas está em contemplar ações que visem aprendizagem e a comunicação do estudante Público da Educação Especial com NCC na escola para outros

espaços, seja familiar, social, hospitalar e outros, agregando, portanto, suporte e apoio ao que vem sendo trabalhado dentro do contexto da sala de aula.

A mãe de A1 (M1), em uma das entrevistas, relatou sobre orientações que recebeu dos profissionais de saúde que a auxiliou a se comunicar com seu filho, na internação de A1, durante a intervenção:

[...] e aí a psicóloga, pediatra de lá, todo mundo me orientando, a equipe médica todinha, fiquei lá 1 semana com ele e aí me receberam, me ensinaram o jeito de me comunicar com ele e graças a Deus que depois da escola ele já está melhorando, ele já está cada vez melhor eu tô conseguindo mais me comunicar com ele, estou entendendo mais ele (M1).

O profissional de saúde tem papel fundamental na CAA para o estudante Público da Educação Especial com NCC, uma vez que será o participante da comunidade escolar que trará os conhecimentos das questões sensoriais, motoras, emocionais e outras (Marques, 2022; Deliberato 2022).

A importância do papel que o profissional de saúde exerce ao estudante em contexto escolar, não é direcionado apenas as demandas desse o estudante Público da Educação Especial com NCC, mas para toda a comunidade escolar. Assim, deve cumprir, ao estudante condições para o processo de ensino e aprendizagem em seus respectivos níveis de educação, favorecendo a entrada e a permanência desse estudante na escola e a sua evolução nas etapas escolares. A proposta colaborativa para a comunidade escolar e contribui no desafio de garantir os princípios de equidade e da qualidade do ensino ao o estudante Público da Educação Especial com NCC (Marques, 2022; Deliberato, 2022).

Desse modo, um processo de avaliação com base em critérios e instrumentos direcionados para caracterizar as pessoas com NCC norteia o profissional de saúde e outros profissionais no direcionamento da implementação dos componentes da CSA (símbolos, recursos, técnicas e estratégias) (Mendes, 2022).

Assim, é possível atentar ao profissional da escola tanto para a necessidade da busca pelo domínio de técnicas para a educação familiar como para a sensibilidade que se deve estabelecer na relação com os familiares, em um movimento mútuo de trocas entre ambos (Donati, Andrade, Moreira, 2023).

Sabe-se também que apenas a formação inicial não qualifica um profissional para enfrentar os desafios que ele irá encontrar em uma sala de aula que atenda o estudante Público da Educação Especial com NCC. A formação da comunidade escolar será construída de acordo com a necessidade da busca de alternativas para os diferentes momentos que irão se apresentar

na rotina de suas ações. Ao visualizar o novo, os participantes da comunidade escolar devem saber agir de forma flexível, propondo uma mudança das suas metodologias de ensino em sua prática pedagógica, que deverá ocorrer de forma empírica, com busca constante de embasamento teórico-reflexivo, (Schirmer, 2012; Schirmer, Nunes, 2020).

Quando a formação ao profissional é colaborativa, ele passa a ser, também, responsável pelo processo de escolarização dos estudantes, passando a dividir essa atribuição com outro profissional da escola e também da saúde (fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional e outros) (Donati, Andrade, Moreira, 2023).

É possível considerar, em vista de não existir uma única área nem mesmo um único estímulo capaz de fornecer o necessário ao estudante Público da Educação Especial com NCC, que o trabalho colaborativo com sua complexidade ofereça condições pra a inclusão (Orbolato; Manzini, 2024). Assim, os pesquisadores Orbolato; Manzini (2024) levantaram aspectos importantes a serem considerados sobre a importância do trabalho colaborativo. Os autores entendem que áreas do conhecimento podem ser divididas basicamente em três, sendo estas Educação; Saúde e Tecnologias e que cada uma delas apresenta sua importância para o estudante Público da Educação Especial com NCC e irá contemplar a inclusão desses estudantes na escola para além dos muros da escola (Orbolato, Manzini, 2024).

Portanto, é fundamental que se estabeleça um trabalho colaborativo entre os profissionais da escola, familiares, profissionais da saúde e o próprio estudante para que todos possam participar do processo trazendo suas demandas e dificuldades e para que os sistemas e recursos de Comunicação Suplementar e Alternativa sejam implementados e utilizados de maneira efetiva, não só no contexto escolar. (Schirmer, Nunes, 2020; Massaro, 2022; Donati, Andrade, Moreira, 2023).

A sexta subcategoria, é referente a Família, a participante Diretora (D), a profissional de apoio de A1 (PA1), o profissional de apoio escolar de A1 (PAEE1) e a Mãe de A1 (M1) fizeram considerações sobre a formação da comunidade escolar.

Outro aspecto importante, é a respeito da ênfase no papel da família na participação da formação, para que as ações fossem realizadas de modo efetivo aos estudantes Público da Educação Especial com NCC. Durante um momento das entrevistas, a mãe de A1, reforça o seguinte relato:

A1 tem um gesto que só quer ficar sentado no chão, quando ele vê uma pessoa chegar ele já senta no chão e o que eu queria mais que pudesse me ajudar...Ele chega na escola e ele vê a P1 ele já senta no chão, é o jeito assim de ele ficar alegre, mas isso eu tô muito prejudicada com esse gesto de A1, a gente sai na

rua, quando A2 desce do carro e vê uma pessoa, e a pessoa vai falar com ele, ele já tem aquele gesto assim de ficar alegre e sentar no chão...isso eu gostaria de melhorar (M1).

A família contempla os aspectos sociais do estudante Público da Educação Especial com NCC, e que sem esse lugar da família nas trocas com a comunidade escolar, deixa uma lacuna nas ações da escola para o estudante Público da Educação Especial com NCC. A partir do que a formação com a participação da família representou para a comunidade escolar, o professor do atendimento educacional especializado levanta aspecto importante a ser considerado sobre a formação com a participação da família nas trocas com a comunidade escolar do estudante Público da Educação Especial com NCC:

[...] nesse começo a mãe e o pai enquanto genitores foram fundamentais porque é, ele se comunicava e tinha essa questão do vínculo com a mãe ali todos os dias fazendo essa intermediação entre a gente foi bem importante, por isso que eu costumo falar para os meus alunos e os pais que a família tem um papel fundamental a gente passa uma hora, duas três com o aluno mas a família é quem está ali o restante do dia todo, então eles tem ali elementos bem importantes que facilitam essa comunicação. E aí eu percebia algumas coisas assim, como a mãe se comunicava com ele e eu fui percebendo [...] (PAE2).

Empoderar aos pais, em relação a competências, direitos e acessos, trarão a eles maior conhecimento e habilidade em lidar, nos diversos contextos, com o estudante Público da Educação Especial com NCC. Pode-se entender como uma colaboração entre profissionais e família. Portanto, o engajamento da família na comunicação e aprendizagem ao estudante Público da Educação Especial com NCC no uso dos sistemas alternativos de comunicação está ligado as vivências práticas com os sistemas e recursos nas atividades de vida diária, auxiliando na organização e nos caminhos de intervenção em ambientes naturais, familiar e escolar (Goldoni; Deliberato, 2018; Ferreira-Donati, Deliberato 2020; Franco 2024; Deliberato, 2024).

A formação para a comunidade escolar, em um dos encontros com a pesquisadora e a comunidade escolar durante o processo das intervenções, permitiu que escutássemos afirmações como:

*Agradecer por esse momento, realmente é um momento assim, que a gente está cada vez mais absorvendo e aprendendo, inclusive na escola já começou um movimento da gente colocar em prática tudo o que vem aprendendo, inclusive hoje a CP já estava lá plastificando e ajudando nas adaptações já com o tema do projeto junino pensando em todos nossos alunos e é muito interessante, é uma proposta que a gente realmente vê resultado (D).*

A coordenadora pedagógica acrescenta que “*As formações chegaram num momento nosso de desespero, os A1 e A2 nada incentivava eles, as formações mostraram que estávamos no caminho certo, só precisávamos mudar as estratégias.*” (CP)

A diretora pedagógica, também trouxe relato importante, em um dos encontros com a pesquisadora e a comunidade escolar durante o processo das intervenções, acrescentando:

*Eu quero agradecer a família nessa formação, infelizmente a gente tem outros alunos que não tem né essa aproximação por mais que a gente corre atrás, vá buscando essa ajuda da família, e a M1 não, ela chega, ela já vai contando como foi a rotina e a gente já vai trocando e já sabe como que está A1 naquele dia, a gente já tem aquela perspectiva porque ela é muito presente, repare, ele teve uma adaptação difícil, mas agora ele está muito bem, ta evoluindo e isso é muito gratificante, pra gente é uma felicidade e uma satisfação muito grande (D).*

A proposta colaborativa da formação com a comunidade escolar representa um *continuum* de ações entre comunicação e aprendizagem na escola, para além do ambiente escolar, e quando propõe resultados efetivos, evidenciamos reflexões, como na fala da mãe de A1: “*ô Pró obrigada pela força, pelo teu carinho, pelo teu apoio Pró, meu filho foi muito ajudado com essa formação e vai ser ainda mais.*” (M1)

A mãe de A1 (M1), demonstra a sensação de pertencimento na formação da comunidade escolar, reforçando a necessidade da família em ser parte das ações da escola para promover a aprendizagem e comunicação do estudante Público da Educação Especial com NCC, ainda que ela tenha passado parte das intervenções na hospitalização com a internação do A1, nos momentos que esteve nas intervenções, foi ativa e esteve constantemente buscando com os outros membros da comunidade reflexões para ações efetivas aos alunos Público da Educação Especial, como nos oferece seu olhar, em um dos encontros com a pesquisadora e a comunidade escolar durante o processo das intervenções:

*Ai pró (se referindo a P1), eu só tenho a agradecer, TODA a escola, eu não tenho nem palavras sabe. Porque eu achava que meu filho não ia pra escola, que meu filho ia ficar fora e eu agradeço muito a Deus pelo apoio dessa equipe, só isso pró (M1).*

Envolver a família enquanto participante da comunidade escolar, atuando junto da escola de modo colaborativo, possibilita reflexões com reciprocidade sobre seleção dos

objetivos, recursos, estratégias de ensino que tragam benefícios para o estudante Público da Educação Especial com NCC (Deliberato, Gonçalves, 2023).

É necessário fazer com que as famílias executem a tomada de decisões, decisões sobre si e as suas crianças, sem ficar refém de profissionais que prometem ou que se apresentam de modo equivocado como únicos detentores do saber. Assim é necessário o apoio às famílias, sejam mães e/ou pais, no seu processo de desenvolvimento, enquanto pessoas e como família, cuidando da sua saúde, bem-estar, amizades, lazer, carreira e todas as áreas das suas vidas (Mendes, Franco, 2024).

Estabelecer um relacionamento de apoio entre pais e profissionais parece ser o foco para se conseguir instituir uma parceria colaborativa eficaz (Franco, 2024).

Assim, com os encontros de intervenção foi possível identificar aspectos importantes da colaboração para o estabelecimento de uma parceria efetiva entre a escola e a família na educação de crianças com desenvolvimento atípico. Primeiramente, a colaboração entre pais e profissionais que enfrenta diversos desafios que, se superados, podem resultar num desenvolvimento mais harmonioso aos estudantes. Segundo, a comunicação que se mostra habitualmente uma barreira significativa. Terceiro, a falta de uma comunicação clara e frequente, e o cuidado genuíno a esse todo, pois pode gerar mal-entendidos e frustrações, uma vez que muitos pais podem sentir-se intimidados pela autoridade e conhecimento dos profissionais, levando à hesitação em partilhar as suas preocupações. Quarto, o tempo, sendo também um fator crítico, com ambas as partes frequentemente sobrecarregadas por responsabilidades profissionais e pessoais, dificultando a organização de encontros regulares.

A colaboração traz benefícios para as famílias, pois uma parceria eficaz com a escola proporciona uma compreensão mais clara do processo educacional e das necessidades de seus filhos. Os pais ficam mais capacitados para criar oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem em casa, quando recebem orientações e feedbacks regulares dos profissionais. Essa comunicação contínua contribui para a construção de uma rede de apoio que ajuda os pais a sentirem-se mais confiantes e envolvidos na educação de seus filhos. Além disso, essa parceria permite que os pais compartilhem as suas perspectivas e conhecimentos únicos sobre os filhos, enriquecendo o entendimento dos profissionais e possibilitando a implementação de estratégias mais personalizadas e eficazes. Em última análise, a confiança e o respeito mútuo entre pais e professores fortalecem a comunidade escolar como um todo, criando um ambiente mais acolhedor e inclusivo (Massaro, 2022; Franco, Mendes, 2024).

De modo global, as estratégias práticas para promover a colaboração efetiva entre pais e profissionais devem incluir: comunicação aberta; reuniões regulares para discussão do

progresso; estabelecimento de metas em conjunto; e, inclusão da perspectiva dos pais no planejamento da intervenção. Assim como, estratégias para superar possíveis barreiras na colaboração, como falta de tempo, expectativas diferentes e problemas de comunicação.

Oferecer um apoio individualizado às famílias também foi uma estratégia prática essencial. Os apoios podem incluir informação, aconselhamento e orientação, que tanto fortalecem o conhecimento e capacidades parentais como promovem a aquisição de novas competências necessárias para cuidar da criança e criar oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem (Carpenter, 2007). Nem todos os pais têm o mesmo nível de disponibilidade ou recursos para se envolver na educação de seus filhos. As escolas devem estar preparadas para fornecer diferentes formas de apoio, como sessões de tutoria, recursos educativos para uso em casa, e flexibilidade na organização de horários das reuniões (Franco, Mendes 2024; Mendes, Nunes, 2024).

Goldoni (2014) e Goldoni, Deliberato (2018) descreveram os conteúdos necessários para facilitar a capacitação de famílias no contexto da comunicação alternativa. O estudo sinalizou e reforçou que o engajamento dos parceiros de comunicação no uso dos sistemas alternativos de comunicação está vinculado as vivências práticas com os sistemas e recursos nas atividades de vida diária.

O programa de formação à distância tem permitido inserir famílias de diferentes regiões do Brasil no contexto da comunicação alternativa (Goldoni, Deliberato, 2024; Deliberato, 2024). E, ainda, a formação continuada, tem se apresentado como um caminho, que se reflete na percepção da comunidade escolar, que passa a repensar a escola, refletir sobre suas práticas, com ênfase à melhoria das oportunidades a todos os estudantes, sem distinção, aprimoramento e transformação das ações, promovendo a ação docente efetiva, ainda, melhora da organização do processo de aprendizagem; atualização de práticas menos capacitista ao estudante Público da Educação Especial com NCC (Nunes; Schirmer, 2017; Massaro, 2024; Franco, 2024), promovendo maior segurança aos familiares e tornando as práticas dos profissionais da saúde mais direcionadas à inclusão escolar (Ferreira-Donatti, 2016; Ferreira-Donatti, Deliberato, 2020; Deliberato, 2024; Lourenço, Rocha, 2024).

A sétima categoria refere a profissional de apoio escolar, a participante Professora regente de A1 (P1), a Professora regente de A2 (P2) e a professora de apoio (PA1) fizeram considerações sobre a formação da comunidade escolar.

A Professora regente de A1 (P1), em um dos encontros com a pesquisadora e a comunidade escolar durante o processo das intervenções, considerou o papel que exerce o profissional de apoio escolar na escola e o impacto que a falta de uma definição bem clara e

explícita sobre as ações do profissional de apoio na escola pode levar a dificuldade no estabelecimento do censo coletivo pela comunidade escolar; nas práticas de formação a comunidade escolar e no direcionamento dos participantes da comunidade escolar nas práticas de ensino e aprendizagem ao estudante Público da Educação Especial com NCC:

*[...] foi passado que esse monitor (profissional de apoio escolar) iria pegar nosso plano de aula e ele iria adaptar a realidade do aluno, ele não iria precisar fazer outro plano de aula, mas do que estaria ali, ele ia observar as atividades propostas pro dia e ele iria adaptar para aquela criança. Aiiii, estava dessa forma, até que um belo dia depois dessa reunião que teve com os professores, foi jogado assim pra gente né a BOMBA de que o monitor a função dele não é adaptar a atividade, o professor regente ele quem teria que adaptar o plano a realidade do aluno (P2).*

A professora regente de A1, em um dos encontros com a pesquisadora e a comunidade escolar durante o processo das intervenções, acrescentou:

Então a gente tem sala que tem diversos níveis de dificuldade vários níveis, então além dos níveis de dificuldade dos alunos a gente tem ainda o aluno com deficiência então ficou assim, o profissional de apoio somente pra tomar conta do aluno com deficiência, como se fosse a babá daquele aluno, então não é função dele e que não pode adaptar nenhuma atividade, então no caso “carregou” o professor ainda mais do que ele tem que fazer né... mas eu acho sabe que seria interessante, não é que eu queira tirar a função do professor pra jogar pra outra não, mas eu acho que o profissional de apoio que está ali o tempo todo com o aluno, eu acredito que seria fácil ele, ele sozinho ali com aquele aluno ele compreender melhor, ver a atividade que vai ser passada pra turma e ele adaptar pra aquele aluno, do que só o professor pensar em tudo (P1).

O profissional de apoio é nomeado de modo diverso, abrangendo um repertório de palavras que se modificam em diferentes espaços escolares, como podemos evidenciar na fala da professora regente de A2 (P2), em um dos encontros com a pesquisadora e a comunidade escolar durante o processo das intervenções, em que refere o termo “monitor” para se referir ao profissional de apoio escolar:

*[...] pra complementar quando a gente soube que íamos receber monitores (profissional de apoio escolar) em sala de aula (P2).*

A profissional de apoio, durante uma das entrevistas, levantou as dificuldades em compreender seu papel e referiu a preocupação em como lidar com o estudante Público da Educação Especial com NCC em diversos contextos na escola:

O estudante que eu acompanho ele ainda não tem essa coordenação de apontar de acordo com a deficiência dele, então assim, ele é mais molinho então como é que eu vou ensinar ele, ele aponta com o que? Às vezes até a cabeça dele a gente tem que segurar, como eu falei pra tomar água eu preciso segurar a cabecinha dele porque é meio não sei se é porque ele não consegue ter um controle, é diferenciado, então é nesse sentido de questão de querer aprender a fazer isso como aprender isso, então a criança deu uma birra lá e quer bolacha, mas a criança não trouxe bolacha então eu vou fazer o que? Vou sair correndo pra comprar bolacha e dar pra criança? Pra terminar com a birra? Entende? Então como é que eu trabalho isso com a criança, entende? (PA1).

Na discussão dos dados evidenciados pela Lei Brasileira de Inclusão<sup>12</sup> o profissional de apoio, portanto, ou acompanhante especializado, cuidador, monitor, acompanhante escolar, entre outras nomeações concebidas a esse profissional, é concedido a acompanhar o estudante Público da Educação Especial com NCC, somente se comprovada a necessidade, que se dá pelo levantamento realizado no que constitui o Plano Individual de Atendimento Educacional Especializado, casos estes em que o estudante tenha especificidades que se apoiem em cuidados nas atividades cotidianas, sendo estas de alimentação, higiene, locomoção, comunicação e interação social (Brasil; CNMP, 2024)

Dessa maneira, as atividades pedagógicas não fazem parte das atribuições do profissional de apoio escolar. Em 2014 com o Decreto nº 8.368/2014, que regulamentava a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, já havia sido decretado que a partir da necessidade de apoio ao estudante em atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com Transtorno do Espectro Autista ou com outra deficiência estivessem matriculadas deveria disponibilizar o “acompanhante especializado” no contexto escolar (Relato dado pelo Decreto nº 8.368/2014).

Em 2015 no art. 3º, XIII, da Lei 13.141/2015, configurou outras especificações, de que não seria permitido que esse profissional de apoio escolar, também chamado por “acompanhante especializado” cumprisse o exercício de atividades técnicas ou procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Relato dado pela Lei 13.141/2015).

Assim, é evidenciado que não deve ser responsabilidade do profissional de apoio ensinar o conteúdo curricular ou realizar quaisquer funções estritamente pedagógicas, pois essas

---

<sup>12</sup> Na Lei Brasileira de Inclusão em seu art. 3º, inciso XIII, o profissional de apoio escolar é considerado o profissional que: “exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessário, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas” (Redação dada pela Lei nº Lei nº 13.146/2015).

práticas são de responsabilidade do professor regente (Redação dada pela Lei 13.141/2015) pois este é o profissional da escola com formação de nível superior ou, com magistério na Educação Infantil e/ou ainda, nos cinco primeiros anos do ensino Fundamental, de nível médio, na modalidade normal conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (redação dada pela Lei nº 9394/96)

Os profissionais de apoio, como toda a comunidade escolar, possui responsabilidades educacionais em sentido amplo, sendo necessário, que estes possam dar suporte no ambiente escolar, e que para além do suporte ao que confere higiene, alimentação e outros, possam colaborar com o professor do atendimento educacional especializado, na elaboração e revisão de estratégias estabelecidas por eles em planos de ensino individualizado do AEE (Brasil/CNMP, 2024).

Ainda, é importante considerar segundo o Conselho Nacional do Ministério Público, que profissional de apoio escolar, será necessário em casos específicos pautados na avaliação criteriosa do professor de Atendimento Educacional Especializado, nos termos do art. 13, da Resolução nº 04/2009 do CNE. E assim, em casos que houver uma negativa pela escola, sendo esta pública ou privada, é que estará efetivamente legitimado o Ministério Público a interferir em qualquer instância a que se refira o profissional de apoio escolar, buscando assegurar o direito à educação de qualidade com o suporte necessário a inclusão (Brasil/CNMP, 2024).

Essas possibilidades pautadas na Lei e nas ações advindas da política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva seriam fundamentais para o fortalecimento do profissional de apoio escolar nas ações coletivas com a comunidade escolar.

Na intervenção a pesquisadora procurava orientar a professora regente e a profissional de apoio sobre os papéis estabelecidos com o estudante Público da Educação Especial com NCC, retomando que as práticas pedagógicas seriam de sustentação da professora regente e que a profissional de apoio deveria apoiar o estudante, concentrando sua atenção em auxiliar na aprendizagem e comunicação, mas sem centralizar o estudante a ela. A seguir, se pode evidenciar outra fala da profissional de apoio, durante uma das entrevistas:

[...]como mostrar pra criança que tem algo que ela não pode fazer que assim, por exemplo, é ela viu um refrigerante e ela quer o refrigerante, como é que eu vou ensinar pra ela de que por exemplo aquele refrigerante não é dela que aquele momento não é o momento dela tomar refrigerante, mas nesse sentido, ensinar pra criança que aquele não é o momento de tomar o refrigerante entende? No momento de uma birra por exemplo. A gente sabe que cada criança é única então a forma de aprender é diferente então não é padronizado, porque quem aprende mais com uma leitura, as vezes aprende mais vendo um vídeo ou ouvindo então são formas diferentes de aprender, então são únicas e

nesse sentido que eu quero entender de que forma eu consigo me comunicar com ele melhor.[...] hoje eu consegui ver uma coisa, a mãe chegou pra buscar ele, e ele deu um grito mas foi um grito de felicidade então isso ai eu consegui identificar, se ele fizer “cadê” e olhar de cara feia eu já sei que ele ta ficando triste, isso ai eu consigo identificar mas pra eu me comunicar com ele (PA1).

A sensação de angústia que o profissional de apoio carrega é evidente, como se fosse o autor da resolução de todas as problemáticas envolvidas no contexto escolar e familiar do estudante em sala de aula. Nas intervenções, o direcionamento das práticas de comunicação e aprendizagem buscaram mostrar ao profissional de apoio e a toda comunidade escolar, que ele também precisa de apoio. E que esse apoio deve ser compartilhado entre todos os participantes da comunidade escolar.

Ainda, as intervenções buscaram levantar reflexões sobre os papéis do profissional de apoio escolar e do professor regente, sobre a importância do profissional de apoio apenas oferecer suporte ao professor regente mas não cumprir práticas de ensino e aprendizagem ao estudante Público da Educação Especial com NCC, oportunizar o vínculo das relações do estudante Público da Educação Especial com NCC com seus pares na escola fortalecendo a interação e comunicação desse estudante com todos e incentivando aprendizagem dele no contexto escolar.

A profissional de apoio na validação do estudo acrescentava:

*Ele passava a aula toda num colchonete, não saía do chão, a gente não sabia mais o que fazer. Era bola, era jogo, era de um tudo e ele só no chão, não ia na cadeira por nada. Vocês nos ensinaram a fazer dar certo, estando aqui, do nosso lado. ” (PA1)*

Desse modo, assumir seu papel na comunidade escolar, é assumir que seu papel é com todos os estudantes (Franco, 2024). Ainda, acrescentando através do levantamento trazido por Franco (2024) na busca por um perfil inclusivo, não se deve envolver uma figura única, como a do professor, mas sim é necessário desenvolver atitudes, conhecimento e capacidades que irão contribuir num trabalho colaborativo, que deve ser sustentado pelos participantes professores, outros profissionais e as famílias, valorizando as diferenças, a diversidade dos estudantes, aprendendo a lidar com os recursos que estão sempre se inovando, e a colaboração como prática essencial em suas metodologias de ensino.

A coordenadora pedagógica, nos encontros das intervenções, nos trouxe o seguinte relato, “ *essa formação tem trazido motivação pra gente ajudar essas crianças, no processo de inclusão mesmo*”, por sua vez na validação social a profissional de apoio destacou a importância



do papel do profissional formador, ao afirmar “*o seu olhar enquanto profissional do o que estou fazendo com o A1 foi muito importante pra gente, e conseguimos enxergar a nossa escola, e os pontos positivos dela e dos alunos.*” (PA1)

## 5.2 Materiais produzidos com as práticas formativas do plano de ações colaborativas


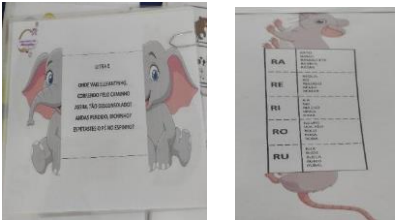
Após as aulas dos especialistas, na formação teórica, portanto no Ciclo 2, parte da comunidade escolar, professores regentes A1 e A2, profissional de apoio escolar, PA1 e PA2 e a coordenadora pedagógica, elaboraram, de modo espontâneo, sem participação da pesquisadora, recursos para uso com os estudantes na escola.

Esse material foi compartilhado por eles com os demais membros da comunidade escolar participantes da pesquisa. Os participantes da comunidade escolar, A1, A2, PA1, PA2 e a coordenadora pedagógica referiram que após as aulas teóricas ideias e reflexões surgiram, o que constituiu materiais produzidos de forma colaborativa, com vistas a auxiliar nas práticas pedagógicas de todos os estudantes Público da Educação Especial assim como aos estudantes do ensino fundamental I. Esses materiais estão apresentados no quadro a seguir:

Quadro M – Materiais elaborados espontaneamente por parte da comunidade escolar após as aulas com os profissionais especialistas e as descrições estabelecidas por eles para o uso com os estudantes

| Tipo de recurso  | Objetivo   |
|--|--|
| <p data-bbox="357 1328 667 1357">Recurso história adaptada</p>  | <p data-bbox="807 1328 1382 1491">Tem por finalidade a adaptação de história com apoio da imagem e dos numerais para sequência lógica auxiliando na compreensão da leitura e contagem e recontagem de história para Ensino Fundamental I</p> |
| <p data-bbox="400 1641 624 1671">Alfabeto impresso</p>          | <p data-bbox="807 1641 1422 1704">Foi usado para auxiliar os estudantes nas atividades em sala de aula do Ensino Fundamental I</p>   |
| <p data-bbox="400 1971 624 2000">Calendário mensal</p>   | <p data-bbox="807 1971 1422 2067">Foi usado para auxiliar os estudantes nas atividades de rotina escolar em sala de aula do Ensino Fundamental I</p>   |

|  |   |
|--|---|
|   |   |
| <p>Autoavaliação de comportamento</p>  | <p>Auxiliar os estudantes nas atividades em sala de aula do Ensino Fundamental I</p>                            |
| <p>Alfabeto</p>                       | <p>Auxiliar os estudantes nas atividades de leitura e escrita em sala de aula do Ensino Fundamental I</p>       |
| <p>Acordos sociais de rotina</p>      | <p>Foi usado para auxiliar os estudantes para organização da rotina em sala de aula do Ensino Fundamental I</p> |
| <p>Uso de lousa mágica</p>            | <p>Auxiliar os estudantes em fase pré-silábica nas atividades em sala de aula do Ensino Fundamental I</p>       |
| <p>Associação letra/imagem</p>   |   |

|   |  |
|---|--|
|                                      | <p>Auxiliar os estudantes em atividades de consciência letra e som em sala de aula do Ensino Fundamental I</p>                 |
| <p>Fase pré-silábica e silábica</p>  | <p>Auxiliar os estudantes em atividades pré-silábicas e silábicas de alfabetização em sala de aula do Ensino Fundamental I</p> |

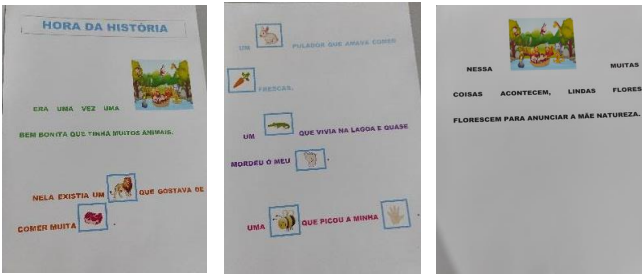

Fonte: elaboração própria

Durante os encontros das intervenções com a comunidade escolar, em que foram direcionadas discussões e reflexões de modo colaborativo, foi selecionado um recurso. Esse recurso se referia a uma história adaptada, com frases adaptadas escolhidas de modo colaborativo pela comunidade escolar, partilhando e contribuindo com a qualidade do conhecimento produzido nesse processo (Pimenta, 2005).

Nesse processo, uma das intervenções foi dentro da sala de aula, com intervenções da pesquisadora, juntamente da P2 e de PA2, nas práticas pedagógicas com A2. A intervenção em sala de aula não ocorreu com A1, pois o estudante esteve hospitalizado em uma internação que percorreu o processo de intervenção. Assim, os encontros antes e após a intervenção da pesquisadora com P2 e PA2, nas práticas pedagógicas de A2, foram realizadas para que todos tivessem voz e vez para colocarem suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias a respeito do processo de formação (Magalhães, 2006).

Durante a formação prática, o uso de um material adaptado, portanto história adaptada partiu do plano de aula da Professora regente A2 discutido em encontro, que possibilitou sua realização e em seguida a novas discussões e reflexões em novo encontro, permitiu a intervenção da pesquisadora com P2, PA2 nas práticas pedagógicas com estratégia e mediação pedagógica específica em contexto escolar. Segue o Quadro N que apresenta o protótipo de recurso elaborado pela professora regente P2, utilizado na escola logo após a formação teórica:

Quadro N - Seleção de um protótipo de recurso na sala de aula de A2 na escola

| Objetivo  | Recurso adaptado  |
|---|---|
| <p>Promover o desenvolvimento cognitivo e social na criança, melhorando suas capacidades de comunicação</p> |   |
| <p>Relacionar a ação personagem com a escrita e oralidade</p>   |  |

Fonte: elaboração própria.

A professora regente (P2), apresentou a atividade em seu plano de aula, e colocou em prática durante as ações estabelecidas na escola como estabelecido no encontro 1 (cf. quadro N).

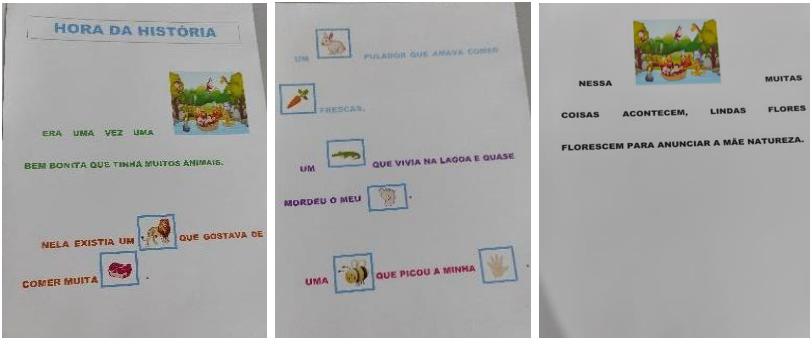


Após a intervenção do recurso adaptado estabelecida no encontro 1 (cf. quadro N), houve encontro para discutir as ações da P2 e PA2 com o recurso adaptado nas ações com A2. Nesse encontro, colaborativo, os participantes presentes D, C, PA1, PA2, M1, P1 e P2, discutiram com a pesquisadora as adequações que poderiam ser realizadas nas práticas de P2 e PA2, bem como ajustes do protótipo de recurso adaptado.


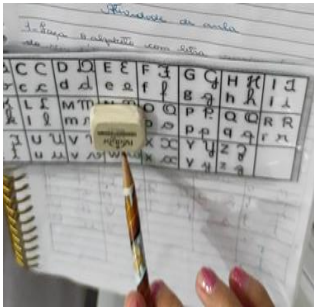

Após esse encontro, a pesquisador realiza a intervenção no contexto de sala de aula de A2 conjuntamente aos outros estudantes da turma, referente ao ensino fundamental I, com a participação de P2 e PA2 em sala de aula.

É importante evidenciar que a articulação estabelecida com os encontros, entre os participantes da comunidade escolar, permitiu reflexões e ações inclusivas na escola. Ainda, mesmo após a finalização do programa de formação, os participantes envolvidos deram continuidade nas ações para que mais estudantes Público da Educação Especial pudessem entender a importância da CAA e das parcerias na escola.

Assim, o material adaptado se estabelece da seguinte forma, para intervenção da pesquisadora:

Quadro O: Ajustes do protótipo de recurso adaptado para A2 na escola

| Objetivo   | Recurso adaptado   |
|--|--|
| <p>Promover o desenvolvimento cognitivo e social na criança, melhorando suas capacidades de comunicação por meio de história e frases adaptadas para atividade com A2</p>  |    |
| <p>Relacionar a ação personagem com a escrita e oralidade por meio de frases adaptadas para atividade com A2.</p>  |   |
| <p>Relacionar a ação personagem com a escrita e oralidade por meio de envelopes com as figuras das palavras de cada frase da história adaptada, referente a um dos personagens da história para atividade com A2</p> |  |
|  |  |

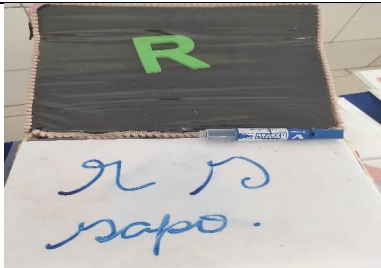
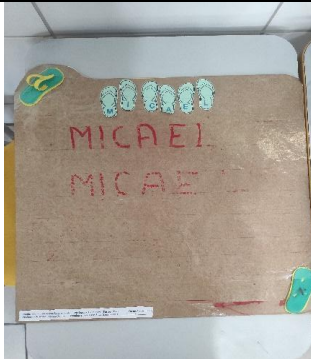

|   |  |
|---|--|
| <p>Relacionar a ação personagem com a escrita e oralidade por meio de figuras adaptadas aumentadas em tamanho 15 x15 dos adjetivos e complementos da história para atividade com A2</p> |    |
| <p>Favorecer os registros gráficos e a autonomia do estudante</p>   |    |
| <p>Auxiliar na consciência fonológica para a atividade com A2</p>   |  |

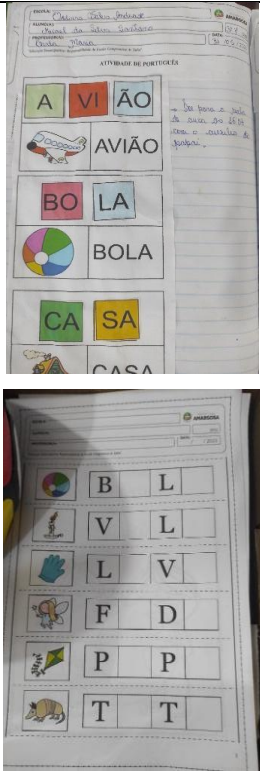

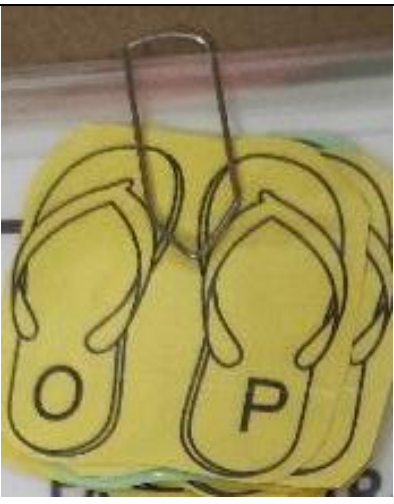
Fonte: elaboração própria

Como já descrito no método, vale destacar que, após a realização da intervenção com a CAA com A2 e as discussões das ações no uso da CAA em sala de aula, assim como, as reflexões estabelecidas com participantes da comunidade escolar e a pesquisadora, foi realizado o último encontro após a intervenção presencial, portanto, com a presença da professora regente de A1, professora regente de A2, profissional de apoio de A1, profissional de apoio de A2, diretora e da coordenadora pedagógica. O que possibilitou a elaboração, de modo espontâneo, sem participação da pesquisadora, de recursos para uso nas atividades escolares para a escola e em contexto familiar dos estudantes A1 e A2.

Esses materiais foram compartilhados por eles com os demais participantes da comunidade escolar da pesquisa. Esses recursos adaptados estão apresentados a seguir.

Quadro P - Materiais de recursos adaptados para A1 na escola

| Descrição  | Finalidade  | Recurso Adaptado  |
|--|---|---|
| Caderno de alfabetização com uso da caneta piloto e do alfabeto móvel em EVA | Finalidade do caderno de alfabetização: auxiliar o estudante A2 com necessidade complexa de comunicação para favorecer em casa ou em sala de aula a alfabetização e beneficiar a comunicação e aprendizagem |   |
| Placa de comunicação com imagens de interesse de A1                          | Finalidade da placa de comunicação: aumentar a motivação do estudante A1 para a alfabetização, apoio da escrita e comunicação.  | <br> |
| Atividade adaptada para o caderno  |   |   |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <p>Finalidade das atividades adaptadas para o caderno: auxiliar A2 em fase pré-silábica para transição a fase silábica com apoio da consciência fonológica</p> |   |
| <p>Imagens de CAA</p>  | <p>Finalidade das imagens de CAA: para que A1 possa lidar com a previsibilidade e suas emoções.</p>  |  |
| <p>Letras adaptadas em formato de um objeto de interesse de A1</p> | <p>Finalidade das letras adaptadas: auxiliar em sua alfabetização e consciência letra e som para as atividades de leitura e escrita do A1.</p>                 |  |

Com as reflexões do encontro antes da intervenção em sala de aula da pesquisadora juntamente a P2 e PA2 para ações pedagógicas com a A2, foi possível consolidar o protótipo final no encontro 2 (cf. Quadro O) assim como foram apresentados pelas participantes da comunidade escolar os materiais produzidos de modo espontâneo para A1 (cf. Quadro P).

Parte dos materiais do encontro 2 (cf. Quadro O), foram organizados de modo colaborativo no próprio encontro, mas outra parte desses materiais foram realizados de modo espontâneo pelas participantes da comunidade P2, PA2, C e D nos intervalos dos encontros, os objetivos foram estabelecidos de modo colaborativo entre os participantes da comunidade escolar no encontro 2.

Com as reflexões, as professoras regentes referiram que os estudantes do Ensino Fundamental I vivenciaram diferentes fases do processo de alfabetização, como fase pré-silábica, fase silábica, fase silábico-alfabético, fase alfabética com letra cursiva ou ainda em letra bastão (Moojen, 2003). Isso foi fundamental para o alcance do material adaptado para atender as necessidades de apoio de A2 juntamente aos estudantes durante a implementação da CAA em contexto de sala de aula.

A seguir estão apresentadas as etapas da intervenção da pesquisadora juntamente de P2 e PA2, para realizar ações pedagógicas com A2 juntamente dos estudantes do ensino fundamental I na escola, para desenvolver a prática da comunicação aumentativa e alternativa no uso recurso adaptado com A2, dando início a mediação do pesquisador nas práticas inclusivas a A2 juntamente de P2 e PA2.

#### I. Contato inicial da pesquisadora na sala de aula

Figura 5: Primeiro contato da pesquisadora com a turma



Fonte: acervo da pesquisadora

Em um primeiro momento retomamos, a pesquisadora e a professora regente, o plano de aula da P2 e assim, se sucedeu cumprimentos e explicações aos estudantes das tarefas a serem realizadas, por escolha da professora regente, às atividades que seriam realizadas com o recurso adaptado. A profissional de apoio se mantinha atenta junto da aluna, observando os comandos da professora regente e da pesquisadora.

A seguir serão descritos passo a passo as orientações para P2 realizar atividade com A2:

## II. Uso dos recursos adaptados com os estudantes com NCC

Após a apresentação inicial a toda turma e a explicação do que realizaríamos, foi entregue o material do protótipo aos estudantes, e o material adaptado para a aluna com deficiência e NCC explicando brevemente o que aconteceria a seguir.

Figura 6: Entrega e explicação do material do protótipo



Fonte: acervo da pesquisadora

## III – Apresentação e uso dos recursos com a sala de aula

Nesse momento foi apresentado o material do protótipo aos estudantes da turma escolar como um todo e assim deu-se início a atividade, nesse caso, contação de história adaptada, portanto do material do protótipo, dentro do conteúdo do plano de aula de língua portuguesa.

Figura 7: Primeira leitura da história



Fonte: acervo da pesquisadora

Foram realizados questionamentos, após a primeira leitura da história, a respeito de possíveis dúvidas. Após, foi questionado sobre o conteúdo da história com perguntas abertas como “qual o nome da história? ”; “Quem são os personagens? ”; “O que aconteceu na história? ” Durante esse momento, a professora regente se dirigiu até a mesa dos estudantes Público da Educação Especial com NCC direcionando seu olhar e a atenção às necessidades deles. A profissional de apoio se manteve apenas observando.

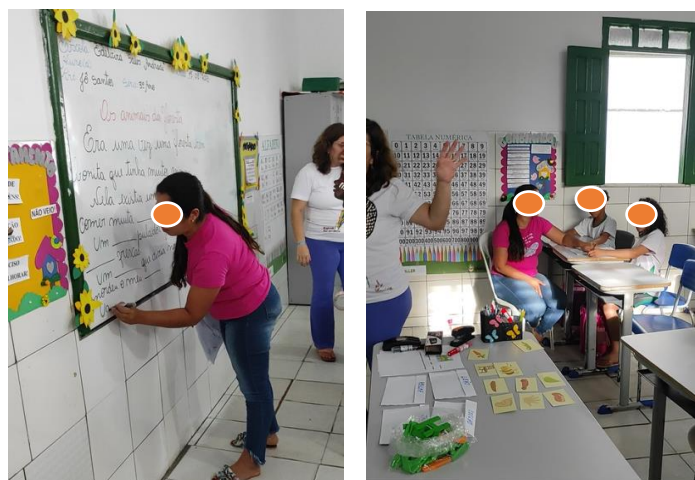
Figura 8 Segunda leitura da história



Fonte: acervo da pesquisadora

Foi realizada leitura novamente da mesma história adaptada, por meio do uso de gestos, expressões faciais, movimentos corporais da pesquisadora envolvendo os estudantes na recontagem da história.

Figura 9: Escrita da história na lousa



Fonte: acervo da pesquisadora

A professora regente escreveu a história na lousa, algo de sua rotina comum, por escolha da mesma. A história adaptada com frases simples e que nos adjetivos houvesse espaços para que os estudantes pudessem completar e se necessário com o auxílio da professora regente: “o leão come \_\_\_\_\_” ou “O \_\_\_\_\_ come \_\_\_\_\_”. Enquanto isso perguntas diretas sobre a história eram novamente feitas aos estudantes a respeito do conteúdo da história pela pesquisadora e pela professora regente. Os estudantes deveriam copiar a história da lousa no caderno nesse momento.

Figura 10: Cópia da história no caderno



Fonte: acervo da pesquisadora

Os estudantes copiavam a história no caderno e a aluna com deficiência e NCC deveria acompanhar a mesma história adaptada. O material adaptado era composto por: história impressa; envelopes com as figuras das palavras de cada frase da história; imagens dos adjetivos que seriam trabalhados com o grupo escolar todo; letras emborrachadas e ampliadas com textura. Na figura 12, as três imagens exemplificam a P2 usando a figura impressa com A2:

Figura 11: Orientações para acompanhamento da atividade



Fonte: acervo da pesquisadora

A pesquisadora dava as orientações de como deveria ser realizada a atividade junto da professora regente de A2.

Enquanto a pesquisadora fosse realizando a leitura na lousa de cada frase da história, a aluna com deficiência e NCC seguiria com a leitura apoiada pela professora regente das palavras nas frases adaptadas.

A professora regente assim como perguntava sobre dúvidas dos estudantes também se direcionava a aluna com NCC para perguntar a ela se haviam dúvidas.

A profissional de apoio assim como a professora regente ofereceram a leitura de cada palavra, com a orientação da pesquisadora, deixando o campo em aberto para que a aluna preenchesse, exemplo” O leão comeu \_\_\_\_.”

Caso a aluna não conseguisse a professora regente ou a profissional de apoio daria duas opções exemplo” O leão comeu \_\_\_\_.”; “ Comeu Carne (figura) ou comeu folhas (figura).”

A profissional de apoio seguiria no tempo do que a professora regente realizaria na lousa, pausando quando houvesse dúvidas dos estudantes, aguardando os comandos da professora regente, sem acelerar com a atividade, mas de modo que a aluna com deficiência e NCC pudesse seguir o ritmo do que a professora regente faria com a turma.

A profissional de apoio seguia aos comandos da professora regente, orientada pela pesquisadora, oferecia apoio, sem fazer pela aluna a atividade, mas dando condições de que ela fizesse escolhas com autonomia.

Figura 12: Escrita da história adaptada na lousa com lacunas



Fonte: acervo da pesquisadora

A pesquisadora construiu a história, solicitando a participação da professora regente P2, de modo coletivo com todos os estudantes, os espaços que caracterizavam a história, apoiada a figuras adaptadas para contemplar a estudante Público da Educação Especial com NCC, mas, também, auxiliando na compreensão, memória e atenção à história do grupo escolar. A professora regente e a profissional de apoio observavam com atenção e faziam trocas com a pesquisadora levantando questões e reflexões. Na figura a seguir, as imagens demonstram a participação na lousa pelos estudantes do Ensino fundamental I juntamente a A2.

Figura 13: Participação na lousa para escrita da história



Fonte: acervo da pesquisadora

Os estudantes foram novamente convidados para virem a lousa, após a construção da história, nesse momento para trabalharmos a escrita das palavras ou frases da história.

A grande maioria se candidatou a ir até a lousa e participar, com alegria e entusiasmo, inclusive a aluna com deficiência e NCC.

A professora regente faz a escrita da história na lousa, conforme orientado pela pesquisadora, para compartilhar com todos os estudantes da sala de aula, portanto, com intuito de não deixar a atividade adaptada apenas direcionada a aluna A2, mas de modo compartilhado a todos os estudantes. Na próxima figura, as imagens representam a participação dos estudantes em duplas na lousa.

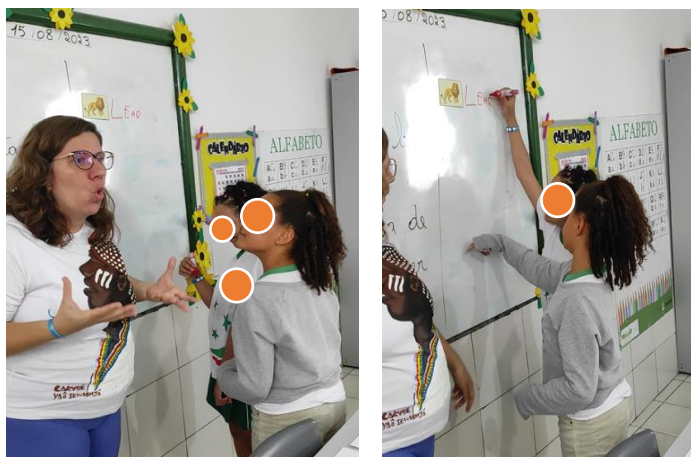
Figura 14: Duplas na lousa



Fonte: acervo da pesquisadora

Os estudantes foram colocados na lousa em dupla para que um auxiliasse ao outro, a história adaptada com as lacunas estava escrita no lado direito da lousa, enquanto a escrita em dupla com os estudantes acontecia do lado esquerdo da lousa.

Figura 15: Pronúncia da palavra para apoio sonoro à escrita

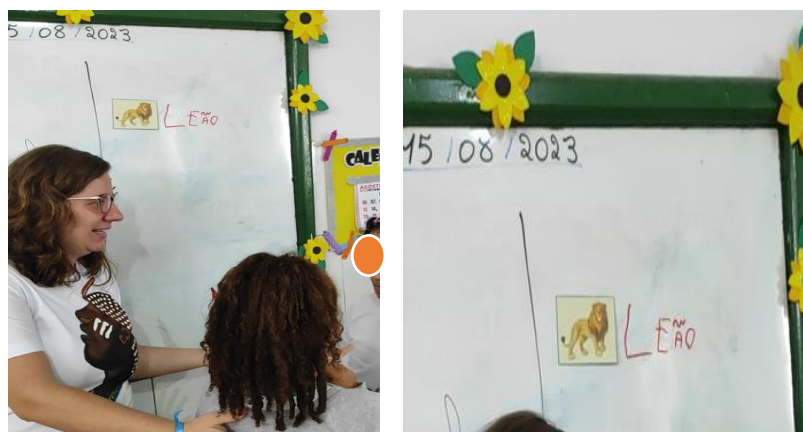


Fonte: acervo da pesquisadora

Quando não conseguiam a escrita da palavra como em “LEÃO” a pesquisadora dava o apoio sonoro com a acentuação e sem a acentuação.

A colega que se recordava do acento fez o gesto para ajudar a aluna com deficiência e NCC na escrita

Figura 16: Retomada da leitura da palavra



Fonte: acervo da pesquisadora

A pesquisadora retoma a escrita, solicitando a releitura da palavra. Conforme a leitura das alunas, a professora seguia apontando a figura e sílaba por sílaba. Na próxima figura, as imagens representam a ida de outros estudantes do ensino fundamental I na lousa para participarem do processo de ensino e aprendizado conjuntamente.

Figura 17: Oportunidade aos demais estudantes



Fonte: acervo da pesquisadora

A oportunidade é oferecida a outros estudantes, de acordo com o tempo da aula e com a proposta do plano.

Outros estudantes se candidataram, esses também em fase pré-silábica e com dificuldade na aprendizagem segundo a professora regente. O mesmo apoio foi oferecido aos estudantes.

Os estudantes escreveram “Quelo” ao invés de “Coelho”.

Figura 18: Uso do alfabeto móvel



Fonte: acervo da pesquisadora

A pesquisadora convida os estudantes da turma a contribuírem na leitura e na reescrita.

A pesquisadora usa o alfabeto móvel para auxiliar na escolha das letras pelos estudantes, assim como se apoia no som das letras para formar as sílabas, os colegas do grupo escolar auxiliam em voz alta.

Figura 19: Escrita de frase



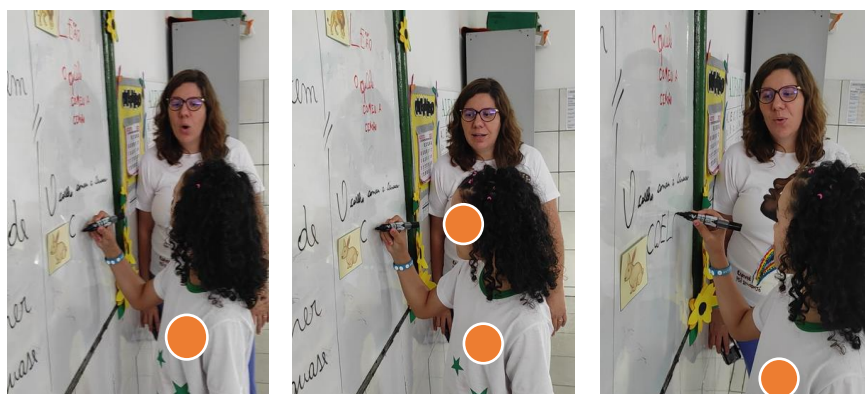
Fonte: acervo da pesquisadora

A pesquisadora convida os estudantes para escreverem a frase ao invés apenas da palavra.

A aluna que se candidatou escreve a frase e a pesquisadora solicita que o grupo escolar acompanhe falando em voz alta enquanto a aluna escreve na lousa “O COELHO GOSTAVA DE COMER CENOURA”.

A pesquisadora relê a frase mostrando a palavra “COELHO” antes e após a correção da escrita.

Figura 20: Correção da escrita da palavra

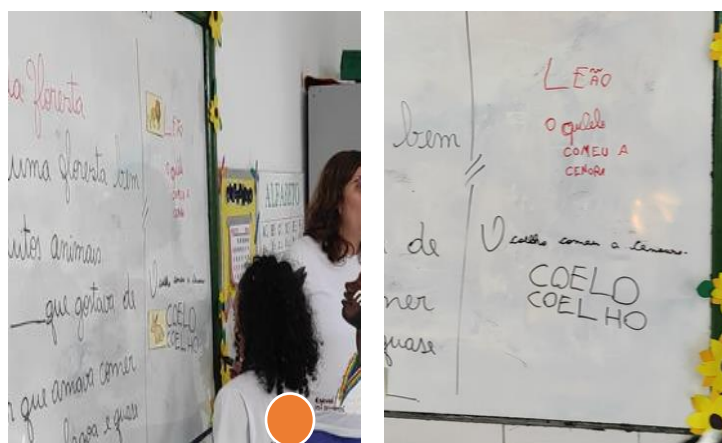


Fonte: acervo da pesquisadora

Na palavra “COELHO”, a qual houve a dificuldade da escrita por mais de um estudante da turma, a pesquisadora solicita novamente que algum estudante se candidate a escrita da palavra na lousa e a A2 se candidata.

A pesquisadora oferece o apoio da consciência letra e som para auxiliar a aluna com deficiência e NCC e se fosse necessário se apoiaria no alfabeto móvel, mas não foi necessário, uma vez que também havia o apoio dos estudantes que auxiliavam verbalmente A2.

Figura 21: Apoio para escrita da palavra corretamente



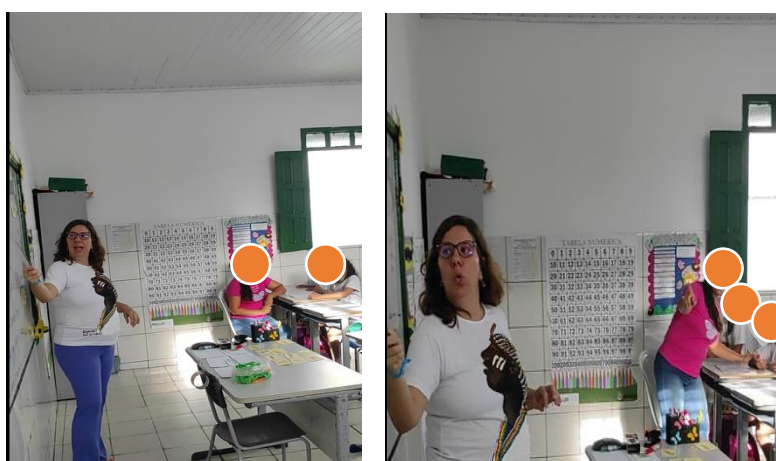
Fonte: acervo da pesquisadora

A aluna escreve “COELO” ao invés de “COELHO”.

Com apoio da pesquisadora mostrando consciência do som em “LO” e “LHO” a aluna consegue corrigir e reescreve a palavra para “COELHO”.

É possível ainda verificar que os estudantes do grupo escolar vivenciavam diferentes fases do processo de alfabetização: fase pré-silábica, fase silábica, fase silábico-alfabético, fase alfabética com letra cursiva ou ainda em letra bastão. Na próxima figura, é possível verificar nas imagens a retomada da leitura do que foi escrito pelos estudantes na lousa, referente ao nome dos personagens e algumas das frases que contemplavam a história adaptada.

Figura 22: Retomada de leitura do que foi escrito na lousa



Fonte: acervo da pesquisadora

Em seguida a pesquisadora retoma o que havia sido escrito na lousa pelos estudantes.

As frases escritas pelos estudantes em fase silábica-alfabética ou alfabética, como as palavras escritas pelos estudantes em fase pré-silábica ou silábica.

A professora regente P2 foi conduzindo a atenção da estudante A2 para a lousa.

Figura 23: Orientações sobre a cópia do texto da lousa para o caderno



Fonte: acervo da pesquisadora

A pesquisadora solicitou aos estudantes que encerrassem a cópia do texto da lousa, com o preenchimento da palavra nos espaços que precisavam ser preenchidos no caderno.

A pesquisadora explica para a professora regente de modo direcionado como na imagem, e para a profissional de apoio, como será a atividade no caderno da aluna: a aluna junto da profissional de apoio irá reescrever a história de modo que a escrito no caderno, fosse apoiada pelas figuras.

A professora regente P2 dá orientações aos estudantes, como abrir o caderno na parte de língua portuguesa, que os mesmos devem escrevem de caneta para que se atentem assim como para que a atividade fique de fato registrada no caderno.

Figura 24: Alteração do lugar da aluna



Fonte: acervo da pesquisadora

Para que a atividade fosse realizada, a pesquisadora solicita que a estudante mude de lugar, uma vez que estava no canto da sala, e orienta a aluna que passe a se sentar mais próxima da lousa e da professora, de modo mais central na sala de aula, a aluna aceita prontamente.

Figura 25: Pesquisadora auxilia a aluna com NCC



Fonte: acervo da pesquisadora

A pesquisadora passa a auxiliar a aluna na escrita das frases, e nos campos em aberto, a pesquisadora orienta para a professora regente e para a profissional de apoio como poderão usar o alfabeto móvel para auxiliar no apoio da escrita da aluna que está em fase pré silábica, para auxiliarmos no direcionamento da aluna para fase silábica. Na figura a seguir, as imagens mostram a pega incorreta e a pega correta no lápis, pela estudante.

Figura 26: Orientação sobre a pega correta no lápis para escrever

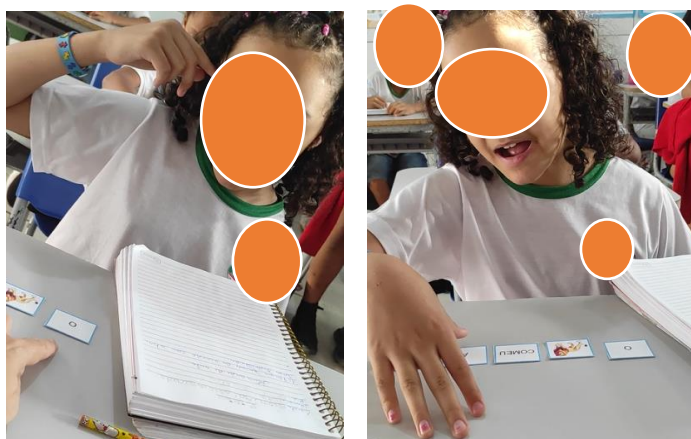


Fonte: acervo da pesquisadora

Durante a escrita, em muitos momentos, a aluna fazia a pega errada do lápis, testamos com engrossador e a aluna preferiu sem o engrossador e conseguiu escrever com a pega correta no lápis.

A pesquisadora orientou a profissional de apoio que fosse lembrando a aluna para realizar quando esquecesse, sobre a pega correta do lápis.

Figura 27: Leitura das frases com apoio das figuras



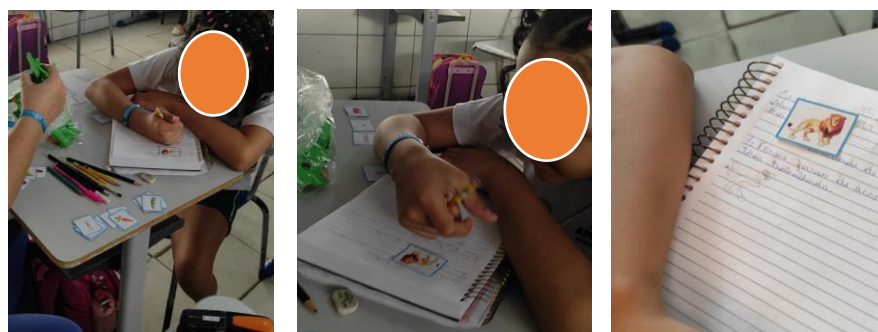
Fonte: acervo da pesquisadora

A aluna juntamente com a pesquisadora foi relendo com o apoio das figuras as frases.

Em seguida a pesquisadora solicitava que a aluna fosse apontando as figuras e realizando novamente a leitura, de modo que a aluna realizasse a leitura sozinha, apenas quando houvesse dificuldade a professora retomaria a frase para leitura conjunta.

Na figura a seguir, as imagens representam a estudante sendo direcionada a realizar a escrita no caderno de cada frase da história adaptada.

Figura 28: Uso de figura para apoio das palavras em branco na história



Fonte: acervo da pesquisadora

Nos espaços em branco da história a pesquisadora ofereceu apenas a figura para a aluna afim dela tentar escrever a palavra correspondente como em “LEÃO”.

A estudante A2 desenhou um leão, a professora solicitou, portanto, que abaixo do desenho dela, escrevesse “LEÃO”. Na figura a seguir, as imagens demonstram a pesquisadora oferecendo instruções para a consciência fonológica, apresentando inicialmente o som das letras e em seguida o som das sílabas.

Figura 29: Instrução sobre a pronúncia das letras para formar a palavra



Fonte: acervo da pesquisadora

A estudante com NCC não escreveu prontamente a palavra “LEÃO” então a pesquisadora mostrou para a professora regente como poderia realizar a atividade junto da aluna. Ofereceu duas letras o “L” e o “D”, apresentou verbalmente o som de cada letra mostrando cada uma delas respectivamente. Sem seguida solicitou que a aluna pegasse a letra ou que escrevesse no caderno a letra correspondente da palavra.

Em seguida foi oferecida a letra “E” e a letra “A” e a pesquisadora apresentava verbalmente o som de cada letra e em seguida o som da sílaba “LE ou LA” e solicitava que a aluna escolhesse ou escrevesse no caderno a letra correspondente para formar “LE de LEÃO”. A estudante pegou a letra “L” e em seguida a letra “E” escreveu no caderno prontamente “LE”. Na figura a seguir, a A2 seguiu as instruções e realizou a produção escrita da palavra.

Figura 30: Instrução da escrita das sílabas

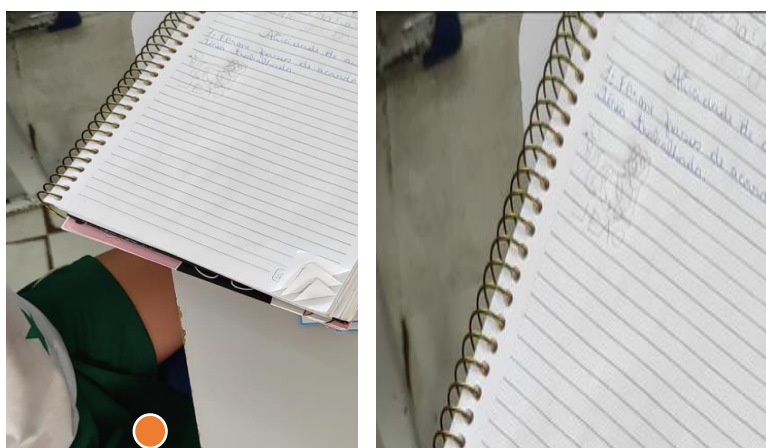


Fonte: acervo da pesquisadora

A pesquisadora explicou para a profissional de apoio e a professora regente, a importância de fazer o som e mostrar a letra emborrachada dando duas opções sonoras, assim como sempre incentivar a escrita assim como a nomeação de cada sílaba, ainda incentivando quando a aluna escrevesse ou falasse cada sílaba.

A pesquisadora repetiu o processo com a segunda sílaba “ÃO” e a estudante conseguiu escolher corretamente cada letra e pronunciar cada sílaba após o modelo da fala da pesquisadora. Na figura a seguir, as imagens representam a realização da escrita de A2 no caderno em sala de aula.

Figura 31: Escrita correta da palavra pela aluna com NCC



Fonte: acervo da pesquisadora

Na realização da escrita de A2 no caderno em sala de aula, a estudante conseguiu escrever a palavra “LEÃO” e pronunciar a palavra “LEÃO”. Na próxima figura, as imagens evidenciam a escrita correta de outras palavras pela estudante com NCC

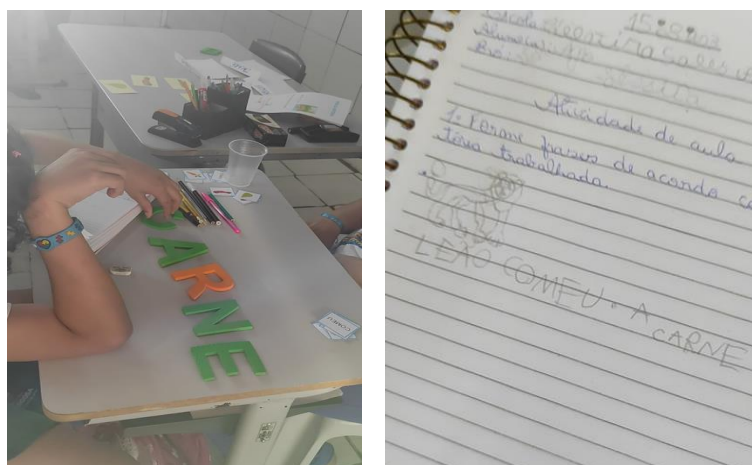
Figura 32: Escrita correta de outras palavras na frase pela estudante com NCC



Fonte: acervo da pesquisadora

Desse modo a aluna conseguiu escrever as outras palavras da frase como “COMEU”, incluindo a pega correta do lápis. Na figura a seguir, as imagens evidenciam que a estudante A2 realizou a escrita de outras palavras, incluindo formação de frases no caderno.

Figura 33: Escrita da frase completa pela aluna com NCC



Fonte: acervo da pesquisadora

A aluna escreveu a frase completa. Na palavra “CARNE” para sonorizar não apenas verbalmente o /R/ e auxiliar na escrita da aluna, a professora mudou a cor da letra emborrachada o que facilitou a visualização da aluna, a produção oral e a escrita completa da palavra. A partir da figura 34, novo material pode ser evidenciado em uso pela A2, material este produzido por PA2 e P2 nos intervalos dos encontros com participantes da comunidade escolar.

Figura 34: Escrita do recado na agenda, com letra cursiva

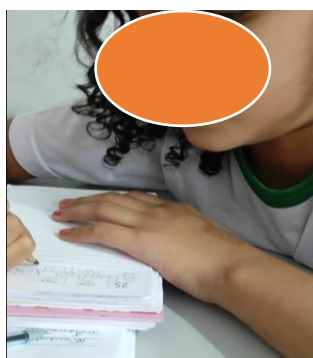


Fonte: acervo da pesquisadora

A aluna havia recebido na aula pela professora regente um material de comunicação alternativa para auxiliar na transição da letra bastão para cursiva, e vinha realizando o treino e usamos na aula da intervenção para que a aluna escrevesse na agenda que iria para a casa com os recados.

A pesquisadora então orientou a profissional de apoio e a professora regente que na escrita da agenda, que constam pequenos recados, a aluna pudesse passar a treinar a escrita cursiva e não apenas a cópia das letras no caderno. A figura a seguir, demonstra por meio da imagem momento em que a A2 faz a cópia do que a PA2 com as orientações de P2 deveria escrever na agenda de A2 para levar informações para a família a respeito de tarefas e dos resultados das práticas pedagógicas estabelecidas no dia com a A2.

Figura 35: O uso de caderno de recados ou agenda na escola para as partilhas sobre aprendizagem e comunicação com a família.



Fonte: acervo da pesquisadora

A pesquisadora orientou a profissional de apoio e a professora regente que a escrita da agenda é fundamental para que a família saiba o que a aluna precisa realizar em casa, refazer ou mesmo construir novamente para auxiliar na comunicação e aprendizagem

A estudante com apoio da profissional e apoio escreveu pequeno recado referindo que havia atividade para ser realizada em casa com apoio da mãe, a história adaptada. A atividade foi enviada para a casa da aluna

No encontro após a intervenção da pesquisadora, os participantes da comunidade escolar presentes por meio das trocas em discussões colaborativas, chegaram a um consenso de que a agenda pode ser um recurso de troca de informações, não o único, mas uma possibilidade para transferir o que ocorreu em sala de aula com o estudante e o que a família pode fornecer de apoio em casa, assim como pode ser um meio de levar informações de casa para a escola com recados realizados pela mãe dos estudantes.

A estudante escreveu na agenda, com apoio da profissional de apoio e do recurso adaptado em letra cursiva (cf. figura 34), o recado na agenda em letra cursiva.

### **5.3 Validação social do programa de formação em CAA para a comunidade escolar**

A partir da entrevista realizada no encontro após a última intervenção, estão apresentados, a seguir, exemplos de fala dos participantes da comunidade escolar, sobre a avaliação do programa.

A coordenadora pedagógica da escola (CP) avaliou que o programa de formação ajudou a organizar o que a equipe escolar sabia fazer, relatando que:

[...] as formações chegaram num momento nosso de desespero, os A1 e A2 nada incentivava eles, as formações mostraram que estávamos no caminho certo, só precisávamos mudar as estratégias (CP).

Além disso, relatou que resultou um impacto na vida dos estudantes, “teve impacto na vida dos estudantes, a gente conseguiu nos acalmar.” (CP)

A coordenadora pedagógica informou que conseguiram fazer com que o estudante se sentisse mais incluído ao informar que “ele fazia parte mas não era parte, depois da formação pegamos o fio da meada, e creio que ele passou a se sentir mais seguro.” (CP)

Ainda, relatou que fortaleceu o trabalho da equipe escolar com o relato:

[...] a gente se uniu mais, papel do professor, papel do monitor, isso desenvolveu outras discussões também, maior atenção a educação especial, deu uma sacudida em todos nós (CP).

E finalizou com o relato que “é um trabalho mesmo, algo que vai sendo aos poucos. ”  
(CP)

A profissional de apoio (PA1) também avaliou o programa relatando que:

A partir desse momento de formação, a gente percebeu o apoio, depois da formação começamos a ver o A1 interagindo, conseguindo se comunicar, passou a fazer parte (PA1).

E reforçou a importância do auxílio da pesquisadora:

O seu olhar enquanto profissional do o que estou fazendo com o A1 foi muito importante pra gente, e conseguimos enxergar a nossa escola, e os pontos positivos dela (PA1).

A professora regente de A2 (P2) avaliou que “hoje eu vejo que meus alunos podem mais.” (P2). A diretora (D) concordou com a professora regente (P2) e relatou estar muito feliz “pela transformação que isso provocou na escola como um todo” (D), finalizando que “a formação foi maravilhosa a toda a escola.” (D)

E a mãe de A1 (M1) agradeceu a pesquisadora, chamando-a carinhosamente de “pró”:

Ô pró, obrigada por você estar ao meu lado, obrigada pelo seu carinho e pela sua atenção, (sorrindo com face de alegria) ô Pró obrigada pela força, pelo teu carinho, pelo teu apoio Pró, meu filho foi muito ajudado nessa formação e vai ser ainda mais (M1).

A professora regente de A1 também referiu:

São tantas coisas para colocar em prática com nosso aluno, nossa riquíssimo, e como é um envolvimento entre todos, não só pra A1, mas pro familiar, nós, a gestão, a profissional de apoio, todos, toda a nossa comunidade escolar e fora dela também (P1).

A professora do atendimento educacional especializado de A2 referiu:

Você tirou nó da minha cabeça, e hoje eu vejo como eu posso trabalhar com meus alunos com autismo e outras deficiências de forma interdisciplinar, eu estava sempre sem ideia, e hoje eu vejo como eu posso trabalhar com os alunos (PAEE2).

A professora regente de A1 também nos trouxe o seguinte relato:

Na correria do dia-a-dia a gente não busca ou acredita que não tem tanto material riquíssimo, e agora a gente vê como tem inúmeras formas de trabalhar com esses alunos com deficiência, e a gente aprendeu da mesma forma que a gente tem que inserir o aluno com deficiência na turma regular, a gente também tem que inserir e ensinar os alunos regulares como trabalhar com os alunos com deficiência, então como ele faz pra se comunicar com o outro e como o outro se comunica com ele, então a turma toda tem que estar inserida no mesmo contexto e pra mim isso foi muito importante (P2).

A validação social garantiu momentos de reflexão, trazendo a percepção da comunidade escolar, permitindo com a discussão colaborativa, ações que antecederam o processo de desenvolvimento teórico e prático por meio do uso da comunicação aumentativa e alternativa, em práticas inclusivas ao estudante Público da Educação Especial na escola com necessidades complexas de comunicação.

## 6 CONCLUSÃO

As conclusões do estudo são apresentadas a seguir:

- A comunidade escolar carece de políticas públicas municipais, estaduais e federais na área da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA);

- A formação da comunidade escolar, teórica e prática, na área da CAA evidencia um caminho inclusivo ao estudante Público da Educação Especial com NCC na comunicação e na aprendizagem;

- A participação da comunidade escolar em toda a formação permitiu que os participantes conseguissem transferir os conhecimentos adquiridos durante a formação em suas práticas na escola.

- A formação permitiu que a comunidade escolar passasse a ter uma visão não centralizada na deficiência, mas nas habilidades dos estudantes, entendendo que todos os apresentam diversidades e que apoio não deve se restringir a um único estudante, mas a todos os estudantes da escola como um todo.

- A comunidade escolar entendeu a necessidade do coletivo para alcançar a comunicação na escola e em outros contextos por meio da comunicação alternativa ao estudante Público da Educação Especial com NCC

- A comunidade escolar reconheceu a importância de oferecer o modelo da fala apoiada na escrita para o estudante, e o modelo da fala apoiada na figura de comunicação alternativa como evidência para a melhora da comunicação e aprendizagem do estudante Público da Educação Especial com NCC na escola.

- A proposta colaborativa forneceu condições para que os participantes da comunidade escolar se sentissem empoderados a cumprir com as práticas de aprendizagem dos estudantes, assim como a construção de materiais que atendessem as necessidades imediatas desses estudantes, mas também, com práticas pautadas em reflexões e ações de acordo com as mudanças que foram ocorrendo na aprendizagem desses estudantes Público da Educação Especial com NCC.

-A proposta colaborativa para a comunidade escolar resultou na visão de um continuum de ações para a comunicação e aprendizagem no uso da comunicação aumentativa e alternativa, como proposta que favorece as práticas de comunicação e aprendizagem do estudante Público da Educação Especial com NCC na escola.

-A proposta de formação colaborativa com a comunidade escolar, permitiu que os próprios membros dessa comunidade se enxergassem como autores do que a escola pode oferecer ao estudante Público da Educação Especial com NCC, se enxergaram como o cerne, o

centro do que a escola pode oferecer de mudança ao estudante Público da Educação Especial com NCC.

- A gestão escolar que participa ativamente na comunidade escolar oferece apoio efetivo aos professores e estes, conseqüentemente, se empoderam ao lidar com a diversidade dentro do contexto de sala de aula;

- O professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino regular apresentam fragilidades nas comunicações que estabelecem entre si, a respeito do estudante público da educação inclusiva e mais particularmente ao estudante com Necessidades Complexas de Comunicação (NCC), necessitando de atenção na troca de saberes sobre esse estudante Público da Educação Especial com NCC;

- O profissional de apoio gerencia demandas do estudante com NCC que muitas vezes não estão ao seu alcance do ponto de vista da legislação, e assim, ficou evidenciado o reflexo de professores inseguros, exaustos e apegados a figura do estudante alvo de seu cuidado, necessitando alinhar o seu papel com a comunidade escolar inseridos.

- O profissional de apoio escolar inserido em uma equipe colaborativa escolar, pode configurar práticas de cuidado ao estudante Público da Educação Especial com NCC que garantam boa convivência com a melhora da interação com os pares, da comunicação e aprendizagem do estudante.

- A família ativa e acolhida na comunidade escolar permite que o estudante seja inserido no processo de ensino e aprendizado, potencializando integralmente suas habilidades;

- A presença do profissional de saúde na comunidade escolar embora exerça papel importante no vínculo da saúde com os processos educativos do estudante com NCC na escola, nem sempre mantem diálogo coerente às necessidades dos outros membros da comunidade escolar, uma vez que esse apoio deve complementar o papel da aprendizagem do estudante que se cumpre na escola e na casa do mesmo, agregando, portanto, suporte e apoio ao que vem sendo trabalhado dentro do contexto da sala de aula e outros espaços.

- A comunidade escolar trouxe a possibilidade de que os membros se vissem conglomerados como coletivos e não segregados em saúde e educação. A ideia de comunidade trouxe a possibilidade de que ao verificar a potência do coletivo, deixou de existir na fala deles a ideia de que cada membro cumpre um papel individual, mas sim coletivo.

- A formação para a comunidade escolar envolve uma rede, é fundamental tecer essa rede de trabalho, num processo linear, não hierarquizante.

- O papel do formador envolve o comprometimento em priorizar, durante o processo de formação, a fundamental importância do papel de cada membro dentro da comunidade, como provedores de ações que repercutem em um esforço coletivo.

- A formação da comunidade escolar, consolidada num formador que promove um olhar às habilidades dos membros dessa comunidade, impacta em maior busca dos mesmos por conhecimento, prática e segurança em suas ações, permitindo que o formador passe a ter um papel desnecessário em determinado momento do processo, em um movimento que os membros da comunidade escolar, vivenciem entre eles aumento da comunicação e maior eficácia em suas práticas.

-A formação da comunidade escolar, auxilia o estudante no seu direito ao acesso, participação, permanência e aprendizagem a um currículo específico, assim como, a formação da comunidade escolar garante a troca de saberes e reflexões entre os mesmos, contribuindo para o fortalecimento da proposta colaborativa na formação.

-O modelo de formação da comunidade escolar proposto, contribui para a comunidade científica, enfatizando o fortalecimento das ações colaborativas na escola entre os membros de uma comunidade escolar.

- O modelo de formação da comunidade escolar proposto em ciclos, favoreceu as ações na escola, potencializou a participação e permanência dos membros da comunidade durante toda a formação, fortaleceu os vínculos entre os mesmos e promoveu ações inclusivas ao estudante público da educação especial com necessidades complexas de comunicação.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma carência em programas de formação com a comunidade escolar em Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) que atua com estudantes Público da Educação Especial (PEE) com Necessidades Complexas de Comunicação (NCC).

É evidente o quanto a pesquisa colaborativa foi o reflexo do empoderamento da comunidade escolar, uma vez que iniciativas espontâneas foram surgindo ao longo da formação, como a construção de recursos pedagógicos e de comunicação aos estudantes Público da Educação Especial com NCC da escola alvo do estudo.

Esta pesquisa mostra que a formação pode ser colaborativa, com participação de todos os membros da comunidade escolar, não centrada apenas no formador ou no professor. Demonstra que a formação tem impacto significativo quando existe a presença de todos que participam da realidade do estudante na escola, cumprindo o papel ativo de agente de transformação do conhecimento.

Esse programa de formação gerou impacto significativo no desenvolvimento pedagógico da escola estudada, no estudo de caso analisado, podendo ser ampliada para ações mais amplas, em políticas públicas de formação na educação básica.

Os caminhos formativos ao profissional de apoio escolar no uso da CAA na comunidade escolar, pode configurar reflexões sobre sua atuação com o estudante público da educação com NCC, disseminando parceiros de comunicação ao estudante e apoiando o professor regente em suas práticas pedagógicas.

Dada a importância de todos os membros da comunidade escolar, a formação colaborativa fortalece o diálogo claro e constante entre os participantes, professor do Atendimento Educacional Especializado e Professor do ensino regular, as fragilidades evidentes nas comunicações que estabelecem entre si, impactam diretamente as práticas inclusivas ao estudante público da educação com NCC.

Ações colaborativas envolvendo a família do estudante público da educação com NCC permite que o estudante seja inserido no processo de ensino e aprendizado, permitindo trocas de saberes entre a escola e o contexto familiar e oportunizando a melhora das práticas pedagógicas e comunicativas do estudante, potencializadas quando elementos da comunicação aumentativa e alternativa são oferecidas nas práticas escolares.

Programa de formação colaborativo envolvendo a presença do profissional de saúde tem impacto significativo nas trocas de saberes com outros participantes da comunidade escolar, uma vez que executa papel importante no vínculo da saúde com os processos educativos do estudante público da educação com NCC na escola.

As trocas entre participantes da área da saúde e educação em propostas formativas colaborativas na escola devem buscar coerência nos papéis que executam; respeito às práticas individuais; escuta e partilha às necessidades uns dos outros para executar as ações ao estudante, sem esquecer que o cerne das trocas está em contemplar ações que visem aprendizagem e a comunicação do estudante público da educação com NCC da escola para outros espaços, seja familiar, social, hospitalar e outros, portanto, agregando suporte e apoio às reais necessidades desse estudante de acordo com o contexto que ele vivencia no momento.

A formação apresentou caminhos para a comunidade escolar, no entanto se ausência de recursos financeiros, políticas públicas municipais, estaduais e até mesmo federais para auxiliar na organização dos recursos e sistemas, as estratégias e as técnicas de comunicação ficam defasadas afetando diretamente no alcance que a comunicação aumentativa e alternativa poderia auxiliar o estudante público da educação com NCC.

Ainda que com a ausência de recursos financeiros para apoiar a comunicação aumentativa e alternativa na escola é fundamental o papel da gestão escolar em manter o apoio e orientar a comunidade escolar, fortalecendo a formação teórica e prática como benefício em sua atuação para práticas inclusivas.

A pesquisa colaborativa com a comunidade escolar, permitiu que os próprios participantes se entendessem como centro da escola. Pesquisas futuras devem fortalecer a ciência da formação de comunidades escolares no nosso país.

Uma vez que a pesquisa foi realizada apenas com uma comunidade escolar, o que denota limitações ao estudo, pesquisas futuras seriam fundamentais em outras comunidades escolares ou mais de uma comunidade escolar para o fortalecimento de programas de formação.

## REFERÊNCIAS

- ABDIAN, G. Z.; HERNANDES, E. D. K. Concepções de gestão e vicência da prática escolar democrática. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, 2012.
- ALENCAR, G. A. R. **O direito de comunicar, por que não?** Comunicação Alternativa aplicada a portadores de necessidades educativas especiais no contexto de sala de aula. Disponível em:  
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:HFbJ5t64mvsJ:25reuniao.anped.org.br/gizeliribeiroalencart15.rtf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 04 de set. 2020.
- AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION. Augmentative and Alternative Communication. **ASHA**, [s. l.], c2023. Disponível em:  
[https://www.asha.org/practice-portal/professional-issues/augmentative-and-alternativecommunication/#collapse\\_3](https://www.asha.org/practice-portal/professional-issues/augmentative-and-alternativecommunication/#collapse_3). Acesso em: 4 jul. 2024.
- ANDIZK, N. R., CHUNG, Y. C., DONESKI-NICOL, J.; DOLLARHIDE, C. T. AAC services in schools: a special educator' perspective. **International Journal of Developmental Disabilities**, 65(2), 2019, p.89–97.
- ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, Eduardo J. (Org.). **Educação especial: temas atuais**. Marília: UNESP, Publicações, 2001.
- ARROYO. M. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, n. 68, dez. 1999.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERSCH, R.; SARTORETTO, M. L. Formação de professores para a promoção e vivência da Comunicação alternativa no contexto escolar. In: DELIBERATO, D.; NUNES, D. R. de P.; GONÇALVES, M. de J. (Org.). **Trilhando juntos a comunicação alternativa**. Marília: ABPEE, 2017, p. 197-204.
- BRANDO, A.; TOGASHI, C.; BRITO, D. Utilizando materiais de baixa tecnologia para promover a comunicação em atividades pedagógicas em sala de aula. In: NUNES, L. NUNES; PELOSI, M.; WALTER, C. (Org.). **Compartilhando Experiências: ampliando a comunicação alternativa**. Marília: ABPEE, 2011, p. 107-114.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo escolar de 2022**. Brasília: Ministério da Educação, 2022. Disponível em:  
<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 22 jan. 2024.
- BRASIL. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência)**. 06 de junho de 2015. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais do atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial**. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. MEC. SEESP. Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 9/2010, sobre **Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado**. Brasília, DF: 2010.

CAMALIONTE, D. de O. **Mediação pedagógica entre professores e alunos com deficiência física e necessidade complexa de comunicação nas atividades escolares**. Dissertação. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciência, Marília, 2022, 162 p.

CANÁRIO, R. **Gestão da escola: como elaborar o plano de formação?** Instituto de Inovação Educacional. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/gestao\\_escola\\_elaborar.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/gestao_escola_elaborar.pdf). Acesso em: 12 jan. 2009. (Coleção: Cadernos de Organização e Gestão Escolar).

CANDAU, V. M. F Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 139-182.

CARNEIRO, R. U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil**. 2006. Tese – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

CARNEVALE, L. B. et al. Comunicação alternativa no contexto educacional: conhecimento dos professores. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília, v.19, n. 2, p. 243-246, abr-jun, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/bt5YWJxZBKqkpQMsBSkjrXK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 abr. 2021.

CHUN, R. Y. S. Processos de significação de afásicos usuários de comunicação suplementar e/ou alternativa. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.** 2010, 15(4).

COLAÇO, V. de F. R et al. Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula. **Estudos de Psicologia**, [S.L.], v. 1, n. 12, 2007, p. 47-56.

COMUNICATEA e TEAMM. **Comunicação aumentativa e alternativa - O que é? - Quando usar?** 2022. Disponível em: [cartilhacaafinalsab.pdf](http://cartilhacaafinalsab.pdf). Acesso em: julho de 2024.

COSTA, C. P. S. G.; OLIVEIRA, R. S. A importância do uso de estratégias de mediação pedagógica para a inclusão do aluno com transtorno do Espectro Autista (TEA). **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 75, n. 40, abr. 2018, p. 43-57.

COSTAS, J. M. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Revista Informática na Educação: Teoria & Prática**. Porto Alegre, vol. 3, n.1, set., 2000. UFRGS. p. 137-144.

COSTELLO, J. AAC intervention in the intensive care unit: the children's hospital boston model. **Augmentative and Alternative Communication**, 16(3), 137, 2000.

CUNHA, E. A contribuição da psicopedagogia. In: **Autismo e Inclusão**. Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 8ª Edição. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2019. 140p.

DELIBERATO, D. A comunicação alternativa na escola - o papel do fonoaudiólogo. In: MARCHESAN, I. Q.; JUSTINO, H.; TOMÉ, M. C. (Org.). **Tratado de especialidades em fonoaudiologia**. São Paulo: Guanabara Koogan, 2014.

DELIBERATO, D. **Caracterização das habilidades expressivas de um aluno usuário de comunicação alternativa durante intervenção fonoaudiológica**. 2010. 178p. Tese (Tese de Livre-Docência) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

DELIBERATO, D. Considerações sobre habilidades comunicativas de crianças, jovens e adultos com deficiência. In: Deliberato, D.; MANZINI, E. J. (Org.). **Instrumentos para avaliação de alunos com deficiência sem oralidade**. São Carlos: Marquezzini & Manzini, v. 1, 2015, p. 113- 118.

DELIBERATO, D. Percepção de mães e fonoaudiólogos a respeito do uso de sistemas suplementares e alternativos de comunicação. In: NUNES, L. R. O. P.; PELOSI, M. B.; WALTER, C. (Orgs.). **Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa**. Marília: ABPEE, 2011, 219 p.

DELIBERATO, D. Speech and language therapy in the school: resources and procedures for augmentative and alternative communication. In: VON TETZCHNER, S.; GONÇALVES, M. J. (Ed.). **Theoretical and Methodological Issues in Research on Augmentative and Alternative Communication**. Canadá: ISAAC, 2005a. p. 116-125.

DELIBERATO, D.; ADURENS, F. D. L.; ROCHA, A. N. D. C. Brincar e contar histórias com crianças com transtorno do espectro autista: mediação do adulto. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 27, e0128, 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382021000100312&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382021000100312&lng=pt&nrm=iso). Acessos em: 10 ago. 2024. Epub 02-Mar-2021. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0128>.

DELIBERATO, D.; GONCALVES, M. J. Processos de intervenção de linguagem por meio de comunicação alternativa. In: AZONI, C. A. S. et al. (Org.). **Tratado de linguagem: perspectivas contemporâneas**. 2. ed. Ribeirão Preto: Book Toy. v. 1. p. 299-308, 2022.

DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J. Identification of the communicative abilities of brazilian children with cerebral palsy in the family context. **Communication Disorders Quarterly**, v. 33, 2012, p. 195-201.

DELIBERATO, D; MASSARO, M.; GOLDONI, N.; SILVEIRA, J. M. V. Programa de capacitação de famílias de crianças, jovens e adultos usuários de comunicação alternativa. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 89-103, jul./dez. 2013.

DELIBERATO, D.; NUNES, L. R. O. P. Use of graphic systems in the routine of a regular classroom with a disabled student. **Education Policy Analysis Archives**, 23(34), 2015, p. 1-26.

DELIBERATO D; NUNES L. R. O. P., WALTER, C. C. F. Linguagem e comunicação alternativa: caminhos para a interação e comunicação. In: ALMEIDA, M. A; MENDES, E. G., (Ed.). **A escola e o público-alvo da educação especial: apontamentos atuais**. São Carlos: ABPEE/ Marquezine & Manzini Editora, 2014. p.197-210.

DELIBERATO, D.; SILVEIRA, J. V. Capacitação de famílias e cuidadores de crianças, jovens e adultos no contexto da comunicação alternativa. In: III Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa - ISAAC/Brasil, 2009, São Paulo. **Anais... III CONGRESSO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA ISSAC/Brasil Qualquer forma de comunicar vale a pena**, 2009, p. 1-1.

DUDAS, T. L., et. al. Comunicação suplementar e alternativa: formação em fonoaudiologia e a clínica de linguagem. DUDAS, et. al. P. 52. In: DELIBERATO, D; FERREIRA-DONATI, G. C.; MONTENEGRO, A. C. A. (Orgs.). **Fonoaudiologia na Comunicação Alternativa: compartilhando saberes**. São Paulo: ABarros, 2023, p. 52 -63.

DUDAS, T. L., et. al. Comunicação suplementar e alternativa: formação em fonoaudiologia e a clínica de linguagem. DUDAS, et. al. p. 52. In: DELIBERATO, D; FERREIRA-DONATI, G. C.; MONTENEGRO, A. C. A. (Orgs.). **Fonoaudiologia na Comunicação Alternativa: compartilhando saberes**. São Paulo: ABarros, 2023, p. 52 -63.

ELSAHAR, Y.; HU, S.; BOUAZZA-MAROUF, K.; KERR, D.; MANSOR, A. (2019). Avanços da comunicação aumentativa e alternativa (AAC): uma revisão das configurações para indivíduos com deficiência de fala. **Sensores**, 19(8), 1911. DOI: <https://doi.org/10.3390/s19081911>

FERREIRA-DONATI, G. C. **Programa de educação familiar a distância em linguagem e comunicação suplementar e alternativa**. 2016. 200 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

FERREIRA- DONATI, G. C. **Programa de educação familiar a distância em linguagem e comunicação suplementar e alternativa**. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista “ Júlio De Mesquita Filho ”.UNESP - Campus de Marília, 2016, p. 202.

FERREIRA-DONATI, G. C.; DELIBERATO, D. A interface família e comunicação suplementar e/ou alternativa nas publicações de livros brasileiros. **Anais da 12.ª Jornada de Educação Especial da UNESP de Marília**, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação**. 14ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FURKIM, A. M.; SACCO, A. F. B. Eficácia da fonoterapia em disfagia neurogênica usando a escala funcional de ingestão via oral (FOIS) como marcador. **Rev. CEFAC**, v. 10, n. 4, 2008.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GODOY, A.; GIANVECHIO, N. (2017) **Autismo projeto integrar - de pais para pais**. Disponível em <http://goo.gl/uUnLWW>. Acesso em 30 dez. 2022.

GOLDONI, N. I. **Orientação para familiares de alunos com paralisia cerebral usuários de sistemas de comunicação suplementar e alternativa**. 2014. 119 f. Dissertação de mestrado, Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília, Marília, Brasil, 2014.

GOMES-SILVA, S.A; MENDES, G.E. Atendimento Educacional Especializado em Escolas de Tempo Integral. **Educação em Revista** [online]. 2025, vol. 41. Acesso em: 12 de fevereiro de 2025]. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469849296>. Available from: <https://www.scielo.br/j/edur/a/wkYWjWKRjxxGn9mhrbXyz3F>

GUARDA, N. S.; DELIBERATO, D. Caracterização dos enunciados de um aluno não-falante usuário do recurso de comunicação suplementar de comunicação durante a construção de histórias. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 2, 2006, p. 169-288.

HEMSLEY, B.; SIGAFOOS, J.; BALADIN, S.; FORBES, R.; TAYLOR, C.; GREEN, V.; PARMENTER, T. Nursing the patient with severe communication impairment. **Journal of Advanced Nursing**, 35 (6), 2001, p. 827- 835.

HETZRONI, O. E.; NEEMAN, A. Augmentative and alternative communication continuing education programs for multidisciplinary teams- Does it make a difference? **J Policy Pract Intellect Disabil**. 2023, p. 359-370.

HORA, D. L. **Gestão democrática na escola**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. (Orgs). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Piauí: Edefpi, 2016. p. 33-62.

JESUS, D. M. Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimentos. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs.).

**Temas em Educação Especial:** conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES-PROESP. 2008a, p.75-82.

KANE J. R.; JOSELOW, M.; DUNCAN, J. Understanding the illness experience and providing anticipatory guidance. In: WOLF J.; HINDS, P.S.; SOURKES, B.M. **Textbook of interdisciplinary pediatric palliative care**. Philadelphia: Elsevier – Saunders. 2011, p. 30-40.

KENT-WALSH, J.; MCNAUGHTON, D. Communication partner instruction in AAC: present practices and future directions. **Augmentative and Alternative Communication**, v. 21, n. 3, 2005, p. 195-204..

KRAUSE, M. et al. Validação do aplicativo autismo projeto integrar no apoio às atividades da vida diária de pessoas com transtorno do espectro autista. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.5, 2021, p. 44608-44634.

KRUGER, S. I. et al. Instrumentos de Avaliação para o uso na comunicação suplementar e alternativa a partir da prática clínica e escolar do fonoaudiólogo. MONTENEGRO, et. al. In: Deliberato, D; Ferreira-Donati, G. C.; Montenegro, A. C. A. (Orgs.). **Fonoaudiologia na Comunicação Alternativa: Compartilhando Saberes**. São Paulo: A Barros, 2023, p. 95 -120.

LAMÔNICA, D. A. C.; CALDANA, M. L. Uso de comunicação alternativa para a reabilitação de afásico: Relato de caso. In: NUNES, L. R. O. P.; PELOSI, M. B.; GOMES, M. R. (Orgs). **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: relato de pesquisas e experiências**. Rio de Janeiro: 4 Pontos Estúdio Gráfico e Papéis, 2007, p. 320

LIGHT, J. C. Development of communicative competence by individuals who use AAC. In: LIGHT, J. C.; BEUKELMAN, D. R.; REICHLE, J. **Communicative competence for individuals who use AAC**. Baltimore: Paul H. Brookes, 2003, p. 3-38.

LIGHT, J.; MCNAUGHTON, D. Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: a new definition for a new era of communication. **Augmentative and Alternative Communication**, 30(1), 2014, p. 1-18.

LIGHT, J., MCNAUGHTON, D. Designing AAC research and intervention to improve outcomes for individuals with complex communication needs. **Augmentative and Alternative Communication**, 31(2), 2015, p. 85-96.

LIGHT, J.; MCNAUGHTON, D.; CARON, J. New and emerging AAC technology supports for children with complex communication needs and their communication partners: State of the science and future research directions. **Augmentative and Alternative Communication**, v. 35, n. 1, 2019, p. 26-41.

LÜCK, H. A. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Em Aberto. **Gestão Escolar e Formação de Gestores**, Brasília, v. 17, n. 72, fev./jun., 2000. p.1-195.

MACHADO, A. C.; BELLO, S. F.; ALMEIDA, M. A. O papel consultivo do fonoaudiólogo: algumas reflexões sobre a consultoria colaborativa na escola regular. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 233-248, 2012.

MAGALHÃES, M. C. C. A Formação contínua de professores: sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. **Pesquisa Crítica de Colaboração: um Percurso na Formação Docente**. São Paulo: Ductor, 2006, p. 97-113.

MANZINI, E. J. **Análise de entrevista**. Marília: Abpee, 2020.

MANZINI, E. J. Interfaces entre educação especial e comunicação alternativa: enfocando as estratégias de ensino. In: CAPOVILA, F. C. **Transtornos de aprendizagens**. São Paulo: Mennon, 2011, p.181-186.

MANZINI, E. J. Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física. In: MANZINI; E. J.; FUJISAWA, D.S. **Jogos e recursos para a comunicação e ensino na educação especial**. Marília: ABPEE, p. 117-138, 2010.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física – recursos para a comunicação alternativa**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2004. Fasc. 2.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. Tecnologia assistiva: enfocando a educação. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias; RODRIGUES, Olga Maria Piazentin Rolim. (Org.). **Práticas pedagógicas inclusivas: da criatividade à valorização das diferenças**. 1ed. Bauru: UNESP/FC/MEC, 2010, v. 5, p. 183-219.

MARCHESAN, J. Q.; FURKIN, A. M. Manobras utilizadas na reabilitação da deglutição. In: COSTA, M.; CASTRO, L. P. **Tópicos em deglutição e disfagia**. Rio de Janeiro: Medsi, p. 375-384, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. Editora Ática. 2003.

MARTINS, L. de A. R. Pesquisa-ação numa perspectiva inclusiva: reflexões e ações. In: **Educação Especial: Diálogo e Pluralidade**. BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 171-176.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4.

MASETTO, M. T. Cultural educacional e gestão em mudança. In: VIEIRA, A. T.; ALMEIDA, M. E. B. de; ALONSO, M. (Orgs.). **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

MASSARO, M. **Formação continuada do professor de educação infantil no contexto desistemas de comunicação suplementar e alternativa**. 2016. 131 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 27(22). 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3167>

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MENDES, E. G. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. **Integração**, MEC/SEESP, Brasília, DF., v. 24, p. 12-17, 2002.

MENDES, E. G. Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. In: ARAÚJO, R. M.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L. (Orgs.). **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal, RN: EDUFRN, 2009. p.19-51.

MENDES, G. E. O conflito entre a educação especial e a educação integral [online]. **SciELO em Perspectiva: Humanas**, 2025. Acesso em: 17 de fev. 2025. Disponível em: <https://humanas.blog.scielo.org/blog/2025/02/12/o-conflito-entre-a-educacao-especial-e-a-educacao-integral/>

MENDES E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, v 41, p. 81-93, 2011.

MENEZES, L. C.; AMORIM, K. S. Para além dos déficits: interação e atenção conjunta em crianças com autismo. **Psicologia em Estudo**, 20(3), p. 353-364, 2015. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v20i3.27141>

MENEZES, C. G.; PERISSINOTO, J. Habilidades de atenção compartilhada em sujeitos com transtornos do espectro autístico. **Pró-Fono**, 20(4), p. 273-278, 2008.

MILLIKIN, C. Symbol system and vocabulary selection strategies. In: GLENNEN, S.; DeCOSTE, D. C. (Ed.). **The handbook of augmentative and alternative communication**. San Diego: Singular Publishing Group, 1997. p. 97-148.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13 ed., São Paulo: Hucitec, 2013. p. 406.

MONTENEGRO, A. C. A. et al. Sistemas de comunicação suplementar e alternativa: conceitos essenciais para a prática clínica. MONTENEGRO, et. al. p. 36. In: DELIBERATO, D; FERREIRA-DONATI, G. C.; MONTENEGRO, A. C. A. (Orgs.) **Fonoaudiologia na Comunicação Alternativa**: compartilhando saberes. São Paulo: ABarros, p. 36 -49, 2023.

MOREIRA, E. C.; CHUN, R. Y. S. Questões de linguagem na comunicação suplementar e/ou alternativa. In: LACERDA, C. B. F. de; PANHOCA, I. (Orgs.). **Tempo de fonoaudiologia I**. Taubaté, SP: Cabral Editora Universitária, 1997.

MOOJEN, S., LAMPRESHT, R., SANTOS, R. M., FREITAS, G. D., BRODACZ, R., SIQUEIRA, M. **CONFIAS** - Consciência fonológica: instrumento de avaliação sequencial. 2a ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

NAUJORKS, M. I. Pesquisa-ação nas pesquisas em educação especial: um relato de experiência. In: **Educação Especial: Diálogo e Pluralidade**. BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 177-181.

NÓVOA, A. S. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. S. (Coord.). **As organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, L. R. O. P. et al. O emprego de tipos diversos de pranchas de comunicação alternativa em sala de aula. In: MANZINI, E. J. et al. **Linguagem e comunicação alternativa**. Londrina: ABPEE, n. 2, p. 9-18, 2009.

NUNES, L. R. O. (Org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

NUNES, D. R. P; SCHMIDT, C. Special education and autism: from evidence-based practices to school. **Ver. Card. Pesqui.** V. 49, n. 173, jul-sep, 2019.  
doi.org/10.1590/198053145494. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053145494>

NUNES, D. R. P; QUITERIO, P. L. Comunicação alternativa nos diferentes contextos In: DELIBERATO, D.; JESUS, M. G.; MANZINI, E. J. Formação colaborativa para profissionais da educação especial [livro eletrônico]: **tecnologia assistiva e comunicação alternativa na escola**. Goiânia: Editora Sobama, 2024. p. 159-176.

OMOTE, S. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. (Org). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. UNESP, São Paulo, 2003. p. 153-169.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Incheon, Coreia do Sul, 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>. Acesso em: 1 de abril de 2023.

PASSERINO, L. M., BEZ, M. R.; VICARI, R. M. Formação de professores em comunicação alternativa para crianças com TEA: contextos em ação. **Revista Educação Especial**, 26(47), 2013, p. 619–638. <https://doi.org/10.5902/1984686X10475>

PATAK, L., GAWLINSKI, A., FUNG N., DOERING, L., Berg, J., HENNEMAN, E. Communication boards in critical care: patients' views. **Applied Nursing Research**, (19), 4, 2006, p. 182-190.

PAURA, A. C. **Estudo de vocábulos para proposta de instrumento de avaliação do vocabulário de crianças não-oralizadas**. 2009. 135f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

PELOSI, M. Proposta de implementação da comunicação alternativa e ampliada nos hospitais do município do Rio de Janeiro. **Revista Temas sobre Desenvolvimento**, volume 14, número 80-81, maio-junho, julho-agosto, Editora Memnon. 2005, p. 47 - 53.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PUC. Ciclos de Formação e Desenvolvimento Docente. Disponível em: [PUC-SP \(pucsp.br\)](http://pucsp.br). Acesso em: fev. de 2023.

QUEIROZ, F. M. M. G. **Comunidade colaborativa virtual**: possibilidade formativa para os cuidadores escolares de estudantes com deficiência. 2020. 277f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

QUEIROZ, F. M. M. G; GOLDONI, N. I.; MELO, M. H. da S. Formação para o cuidador escolar para a comunicação aumentativa e alternativa. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 13, n. 2, 2025. DOI: <https://doi.org/10.9771/re.v13i2>

RABELO, L. C. C. **Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado**. 2016. 304f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2012. 200p. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RABELO, L. C. C. Política de formação de professores e inclusão escolar no Pará. In: Anjos, H. P. dos (Org.). **Pesquisando a inclusão nas escolas públicas**: um trajeto. Curitiba: CRV, 2011.

RIGOLETTI, V. C. **Habilidade comunicativa e rotina pedagógica de alunos com deficiência não falantes**: relato de professoras. 2018. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2018.

RIGOLETTI, V. C. **Programa de ensino intersetorial colaborativo**: participação e inclusão escolar do aluno da educação especial. Tese (Doutorado em Educação) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, UNESP, 275p. 2023.

RIGOLETTI, V. C.; DELIBERATO, D. (2020). Mediações pedagógicas com alunos com deficiência e necessidade complexa de comunicação: percepção dos professores. **Revista Educação Especial**, 33, e13/ 1–25. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X37968>

ROCHA, A. N. D. C. **Recursos e estratégias da tecnologia assistiva a partir do ensino colaborativo entre os profissionais da saúde e da educação**. 2013. 210 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

ROCHA, A. N. D. C.; DELIBERATO, D. A percepção do professor da educação infantil sobre o uso da tecnologia assistiva junto ao aluno com paralisia cerebral. In: IV Congresso

Brasileiro de Educação Especial, 2010, São Carlos. **Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial**. São Carlos, 2010. v. 1. p. 01-19.

ROCHA, A. N. D. C.; DELIBERATO, D. Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, p. 71-92, 2012.

ROCHA, M. G. de S. da; PLETSCHE, M. D. Deficiência múltipla, sistemas de apoio e processos de escolarização. **Horizontes**, 36(3), 2018, 99–110 p. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.700>.

RODRIGUES, G. F.; PASSERINO, L. M. Comunicar sim, mas como? Os sentidos produzidos sobre a comunicação alternativa por professoras de educação especial. In: PASSERINO, L. M. et al. **Comunicar para incluir**. Porto Alegre: CRBF, 2013, p. 221-238.

ROWLAND, C. Using the Communication Matrix to Assess Expressive Skills in Early Communicators. **Communication Disorders Quarterly**, 32, 2011, p. 190-201.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.129-141.

SAMESHIMA, F. S. **Capacitação de professores no contexto de sistemas de Comunicação Suplementar e Alternativa**. Tese (Doutorado em Educação). 173f. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

SAMPAIO, C. T., SAMPAIO, S. M. R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009, 162 p. ISBN 978-85-232-0915-5. Available from SciELO Books. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 18 de abr. 2023.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago., 2005.

SANT'ANNA, M. M. M., et al. Desafios dos professores na mediação das brincadeiras de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil. **Revista Portuguesa de Educação**, [S.L.], v. 31, n. 2, p. 100-114, 6 dez. 2018. Semestral. University of Minho. <http://dx.doi.org/10.21814/rpe.13678>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13678>. Acesso em: 22 nov. 2023.

SANTOS C. C. V., SHIRATORI K. A influência da comunicação não verbal no cuidado de enfermagem. **Rev. Bras. Enferm**, 2005, 58(4): 434-7.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n.40, 2009.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008, p. 246-253.

SILVA, R. G. A eficácia da reabilitação em disfagia orofaríngea. **Pró-fono R. Atual. Cient**, v. 19, n. 1, 2007, p. 123-130.

SILVA, Jr. J. R da; FERRETTI, C. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo: Xamã, 2004.

SCHMIDT, C. Transtorno do espectro autista: onde estamos e para onde vamos. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 221-230, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v22i2.34651>. Acesso em: 09 fev. 2023.

SCHIMER, C. R.; NUNES, L. R. O. P. Formação Continuada de Professores para Atuarem com Comunicação Alternativa nas Salas de Recursos Multifuncionais de Referência. In: CHUN, R. Y. S.; REILY, L.; MOREIRA, E. C. (Orgs.) **Comunicação Alternativa: ocupando territórios**. Campinas: ABPEE, 2015, 338p.

SCHIMER, C. R. **Metodologia problematizadora na formação de graduandos de Pedagogia em Comunicação Alternativa**. 215f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. UERJ. 2012.

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

SCHIRMER, C. R.; BERSCH, R. Comunicação Aumentativa e Alternativa In: SCHIRMER, C. R. et. al. **Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Física**. São Paulo:MEC/SEESP, 2007. p.57-83.

SMELTZER S.C.O; BARE B.G.; BRUNNER; SUDDARTH. **Tratado de Enfermagem Médico-Cirúrgica**. 11.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE FONOAUDIOLOGIA. **Perguntas e respostas frequentes sobre comunicação suplementar e alternativa para fonoaudiólogos**. 2022-2023. FAQ. Disponível em: [https://www.sbfa.org.br/portal2017/themes/2017/faqs/faq\\_cas.pdf](https://www.sbfa.org.br/portal2017/themes/2017/faqs/faq_cas.pdf). Acesso em: jul. 2024.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE FONOAUDIOLOGIA. **Perguntas e respostas frequentes sobre comunicação suplementar e alternativa para professores**. 2022-2023. FAQ. Disponível em: <https://www.sbfa.org.br/portal2017/themes/2017/faqs/faq-cas-professores.pdf>. Acesso em: jul. 2024.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE FONOAUDIOLOGIA. **Perguntas e respostas a respeito da comunicação suplementar e alternativa para familiares de crianças e jovens com necessidades complexas de comunicação**. 2020-2022. FAQ. Disponível em: <https://www.sbfa.org.br/portal2017/campanhas/campanha-comunicacao-suplementar-e-alternativa/pdf/faq-pdf>. Acesso em: jul. 2024.

SOUZA, V.L.V. A comunicação alternativa no contexto hospitalar: relato de experiência. In: Deliberato, D.; Gonçalves, M. J.; Macedo, E.C. **Comunicação Alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa** (p. 354-364). São Paulo: Memnon Edições Científicas Ltda, 2009.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (1999). **Inclusão: um guia para educadores**. (Artmed, Ed.). Porto Alegre: trad. Magda França Lopes.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores.** (Tese) Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, UFSCar, São Carlos SP, 2013.

TEZANI, Thaís C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão.** Dissertação – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

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

TOGASHI, C. M. A. **Currículo Funcional Natural: propondo práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado.** 2020. 111f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

UNESCO. **Educação 2030 Declaração de Incheon: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos.** Brasília. Retrieved from [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por), 2016.

UNESCO. **A Guide for ensuring inclusion and equity in education.** Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>, 2017.

UNESCO. (2019). **Manual para garantir inclusão e equidade na educação.** Brasília. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508?posInSet=1&queryId=574b87c7-9e42-46b7-b239-86ceaaa78230>

UNESCO (2023) **Relatório de monitoramento global da educação, resumo, 2023: a tecnologia na educação uma ferramenta de serviço a quem?** Brasília. Disponível em: [Relatório de monitoramento global da educação, resumo, 2023: a tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem? - UNESCO Digital Library](#)

VALE – PRODOMO, L. P.; CARRARA- DE- ANGELIS, E.; BARROS, A. P. B. Avaliação clínica fonoaudiológica das disfagias. In: JOTZ, G. P; CARRARA- DE- ANGELIS, E.; BARROS, A. P. B. (Orgs.) **Tratado da deglutição e disfagia no adulto e na criança**, 2009.

VIEIRA, S. DE C. A. Formação de professores e transtorno do espectro autista: saberes docentes necessários para práticas pedagógicas efetivas. In: FRANÇA, G.; PINHO; K. R. (Org). **Autismo: Tecnologias e formação de professores para a escola pública.** Palmas: i-Acadêmica, 2020, p. 60-74.

VYGOTSKY, L. S. A. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 192.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. A. **Construção do Pensamento e da Linguagem** (texto integral traduzido do russo). São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 520.

VON TETZCHENER, S. Augmentative and alternative communication: assessment and intervention - a functional approach. **Theoretical aspects**. Department of Psychology: University of Oslo, Norway, 1997.

VON TETZCHNER, S., *et. al.* Communication aid provision and use among children and adolescents developing aided communication: an international survey. **Augmentative and Alternative Communication**, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/07434618.2017.1422019>

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

VON TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. **Introdução à comunicação aumentativa e alternativa**. Portugal: Porto Editos, 2000. p. 93-119.

VON TETZCHNER, S., BASIL, C. Terminology and notation in written representations of conversations with augmentative and alternative communication. **Augment Altern Commun.** 2011 Sep;27(3):141-9. doi: 10.3109/07434618.2011.610356. PMID: 22008027.

WALTER, C. C. de F.; NUNES, L. R. Comunicação alternativa para alunos com Autismo no ensino regular. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, pp. 587- 602, Santa Maria, set.-dez. 2013.

XAVIER, R. S. de S. F.; BARTHOLO, T. L. Os impactos do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma revisão sistemática. Belo Horizonte: Educ. Rev. 35, 2019.

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o participante



### Termo de consentimento livre e esclarecido para o participante (TCLE)

Eu, Natálie Iani Goldoni, sob supervisão da Professora Doutora Livre Docente Débora Deliberato, estou realizando a pesquisa intitulada: A FORMAÇÃO EM COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA: CONTRIBUIÇÕES À COMUNIDADE ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA E NECESSIDADES COMPLEXAS DE COMUNICAÇÃO, pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho- UNESP/ Marília. O objetivo geral desta pesquisa é elaborar um programa de formação à distância para a comunidade escolar que atua com o aluno com necessidades complexas de comunicação. Participar da pesquisa é uma opção e no caso de aceite, o participante, poderá desistir em qualquer fase da pesquisa ficando assegurado nenhum prejuízo. Durante as etapas da pesquisa será realizada entrevista com os sujeitos participantes e, o pesquisador fará uso de um roteiro semiestruturado constituído de questionamentos abertos, ainda serão realizadas reuniões remotas pela plataforma do google meet para cumprir etapas do estudo e alcançarmos o processo de formação a comunidade escolar. A entrevista e as reuniões remotas serão agendadas previamente de acordo com as possibilidades do participante. A entrevista será gravada para posterior transcrição e análise, assim como as reuniões em formato remoto. Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaria que soubesse que: A etapa da coleta de dados e os resultados poderão ser divulgados para fins científicos, como revista, congressos e uso de imagem com a não identificação do sujeito (identidade preservada). As informações obtidas nessa pesquisa poderão ser utilizadas para posteriores trabalhos e estudos. Certa de poder contar com sua autorização, coloco-me à disposição para esclarecimentos, por meio do telefone [REDACTED] e do e-mail: [REDACTED]

Desta forma, solicito que preencha e assine abaixo Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_, na condição de sujeito participante: ( ) professor do ensino regular ( ) professor especialista ( ) gestor ( ) aluno ( ) profissional ( ) família do aluno participante ( ) estagiário/auxiliar de sala, aceito participar da pesquisa intitulada: A FORMAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DA



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E ALTERNATIVA: CONTRIBUIÇÕES À COMUNIDADE ESCOLAR DO ALUNO COM NECESSIDADES COMPLEXAS DE COMUNICAÇÃO. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo em participar. Contudo, minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos. Declaro ainda estar ciente de que a minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

(Assinatura do participante)

Desde já meus mais sinceros agradecimentos, doutoranda Natálie Iani Goldoni /discente do Departamento de Educação Especial no Programa de Pós-Graduação em Educação.

**APÊNDICE B – Autorização da Secretaria de Educação do Município realizada a  
Pesquisa**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"**

Eu, Natálie Iani Goldoni, doutoranda pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista- campus Marília, venho por meio deste documento solicitar autorização, em escolas do município de [REDACTED] a pesquisa intitulada "A FORMAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DA COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E ALTERNATIVA: CONTRIBUIÇÕES À COMUNIDADE ESCOLAR DO ALUNO COM NECESSIDADES COMPLEXAS DE COMUNICAÇÃO", com a orientação da Professora Doutora e Livre Docente Débora Deliberato, docente adjunta do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista-Unesp campus Marília.

O projeto será realizado em escolas a definir pela secretaria de educação, mas que tenham alunos público alvo da educação especial (PAEE) e as informações quanto a identidade da escola e dos participantes da pesquisa serão mantidas em absoluto sigilo.

Contando com a autorização, me disponho para qualquer dúvida e esclarecimento.

Data: 23 de novembro de 2021.

[REDACTED]

ASSINATURA E RG DA PESQUISADORA

[REDACTED]

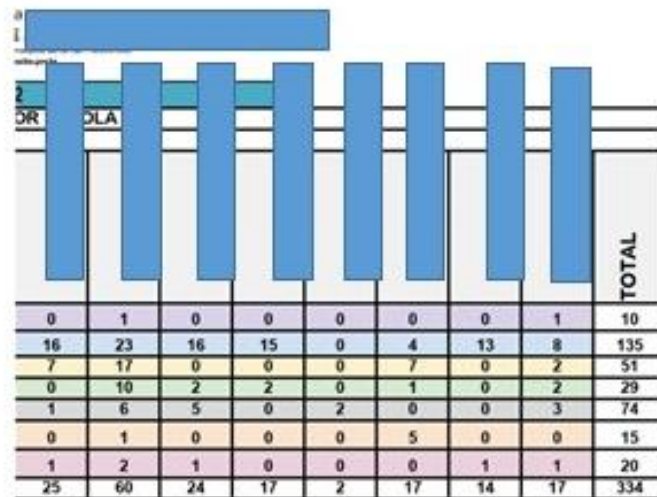
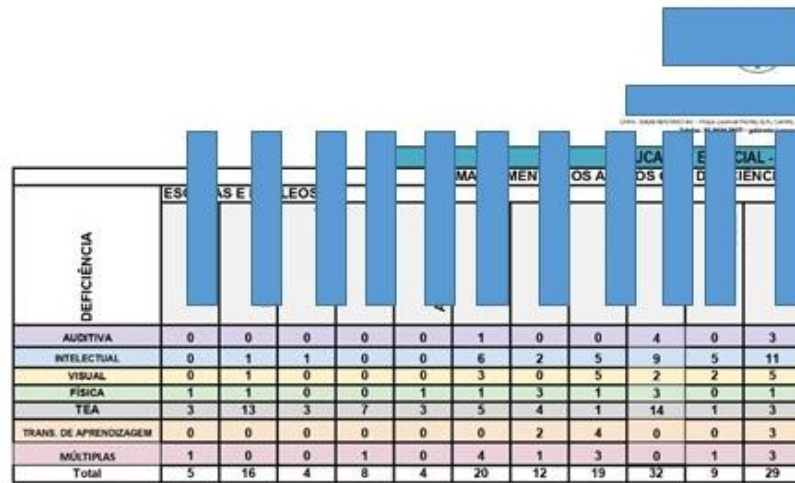
ASSINATURA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO

[REDACTED]

ASSINATURA E RG DO DIRETOR PEDAGÓGICO RESPONSÁVEL PELO COLÉGIO

Data: 23/11/2021

APÊNDICE C – Mapeamento dos estudantes público da educação com NCC por escola



## **APÊNDICE D – Levantamento da Comunidade Escolar**

### **Levantamento da Comunidade Escolar**

**Participante (Nome)**

**Sexo:**

**Idade:**

**Escolaridade:**

**Área da pós graduação**

**Experiência com alunos com deficiência não falante (em anos)**

**Experiência com alunos com deficiência (em anos)**

**Experiência com alunos em sala de aula (em anos)**

**Grau familiar/Cuidador da criança:**

## APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista com a Comunidade Escolar da Bahia

**Natálie Iani Goldoni**

### **Construção do Roteiro para Entrevista**

**Pesquisa:** A formação a distância no contexto da comunicação suplementar e alternativa: contribuições à comunidade escolar do aluno com necessidades complexas de comunicação

**Título:** Formação da comunidade escolar no contexto da comunicação suplementar e alternativa

**Sujeito:** Comunidade Escolar (professor do ensino regular; professor especialista; gestor; profissional; família do aluno com necessidades complexas de comunicação).

**Objetivo:** caracterizar o perfil da comunidade escolar quanto, aos aspectos do cotidiano profissional e familiar; práticas comunicativas realizadas no ambiente escolar e doméstico com os alunos com necessidades complexas de comunicação; entender as habilidades e dificuldades nas práticas comunicativas estabelecidas com os alunos; conhecimento das necessidades complexas de comunicação dos alunos e o conhecimento sobre comunicação suplementar e alternativa.

### **Preâmbulo**

Estamos realizando um estudo, aqui na Escola Municipal “Professora Edelvira Sales Andrade”, para a identificação das necessidade e do conhecimento a respeito da comunicação dos alunos e dos recursos e sistemas de comunicação suplementar e alternativa para a comunidade escolar, sendo a comunidade escolar todos os profissionais da escola e as famílias. Acreditamos que pela sua experiência e vivência aqui na Escola “Edelvira” vocês poderiam muito nos auxiliar. Vocês poderiam nos dar uma entrevista referente ao assunto? Eu também necessitaria gravar essa entrevista como forma fidedigna das informações que vocês poderiam nos dar. Queria salientar que todos vocês serão eticamente resguardados independente das informações dadas. Vocês, então, me permitem gravar nossa conversa nesses termos? Caso aceitem participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

A) Serão coletados os dados por meio de audiogravação.

B) A divulgação dos resultados de análise será **exclusivamente** para fins científicos, tais como para revistas, congressos, sendo que o uso da imagem dos profissionais da escola e dos membros da família **NÃO** terá a identificação dos sujeitos (IDENTIDADE PRESERVADA)

C) Gostaríamos, ainda, de frisar que os alunos não perderão nenhum acompanhamento como auxiliar de sala ou professor do AEE, dos que está tendo pela escola “Edelvira”.

D) A participação nesta pesquisa não oferece riscos à sua saúde mental ou física.

E) Você tem a garantia de receber respostas a qualquer dúvida ou esclarecimento referente a pesquisa.

F) Você poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou perda de direitos e benefícios na Universidade Estadual Paulista- UNESP campus Marília.

Pelo presente documento Eu, \_\_\_\_\_  
Portador (a) do RG \_\_\_\_\_ estou ciente sobre as informações, desta forma, autorizo minha participar na pesquisa “A formação a distância no contexto da comunicação suplementar e alternativa: contribuições à comunidade escolar do aluno com necessidades complexas de comunicação”. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Autorizo, também, a publicação das informações que fornecerei, pelo projeto de pesquisa referido, desde que omitidos o meu nome e de outras pessoas que mencionar.

Por estar de acordo assino o presente termo em duas vias de igual teor e forma.

Certa de poder contar com sua autorização, estou à disposição para esclarecimentos, através do telefone (75) 99239-6984 ou email natalie.goldoni@unesp.br falar com a pesquisadora Natálie Iani Goldoni.

Amargosa-BA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

**Roteiro para entrevista**

1. Eu gostaria que vocês me contassem um pouco como cada um de vocês consegue se comunicar com seu aluno/filho com dificuldade na comunicação na rotina do dia (em casa/na escola)?
2. E como seu aluno/filho se comunica com vocês? E com outras pessoas conhecidas e não conhecidas?
3. O que vocês acham que facilita a comunicação de vocês com seu aluno/filho?
4. Como vocês acreditam que poderiam modificar a forma de comunicação para que seu filho/aluno ampliassem suas participações na rotina de casa/família?
5. Já tiveram alguma ajuda de profissional ou outra pessoa?
6. Em sua opinião, o que pode facilitar a comunicação do seu aluno/ filho? Você conhece algum recurso/material que pode facilitar a comunicação do seu aluno/ filho?
7. Vocês teriam alguma ideia de como poderiam ser auxiliados com o aluno/filho de vocês em relação a comunicação/fala dele?
8. Vocês já ouviram falar a respeito da Comunicação Alternativa (CSA) e Tecnologia Assistiva? Conhecem alguém que faz uso?
9. Nós vamos iniciar um grupo de trabalho juntos para que possamos entender melhor os diferentes recursos/materiais que podem ajudar seu filho/aluno a conseguir receber novas informações e expressar seus desejos. Vocês teriam sugestões de como gostariam de receber informações a respeito da Comunicação Alternativa e da Tecnologia Assistiva?
10. O que você acredita que essa formação precisa conter para te ajudar a lidar com o aluno/filho de vocês?

## APÊNDICE F – Excertos de fala correspondentes a categorias e subcategorias de análise

| CATEGORIA   | SUBCATEGORIA          | COMUNIDADE ESCOLAR (LEGENDA) | EXCERTOS DE FALA DA COMUNIDADE ESCOLAR  |
|-------------|-----------------------|------------------------------|---|
| Comunicação | Habilidade Expressiva | DI- Diretora                 | [...] como falar? Entendo que o corpo fala. Os olhos falam, o rosto fala, sorriso fala, como ele se expressa, (faz expressão facial franzindo testa e fechando olhos) descontentamento, essas diferentes formas de linguagem, por isso o corpo nos diz muito Fui entregar um suco ao A1 e ele sorriu, você vê que ele estava contente, se ele não quisesse, fizesse cara feia ou cara de que não queria... Enfim, trabalhei também com uma aluna surda e eu falava e ela lia meus lábios, veja como ela conseguia se comunicar...(D1) |
|             |                       |                              | DI: com a A2 ela fala algumas palavras por repetição ou palavras curtas, por exemplo, sim, não, quero, vou...<br>D1: “ vou levar a pró pra mim, ein!”<br>A2: (a aluna responde), leva!<br>D1:Vamos lanchar<br>A2: Lancha  |
|             |                       |                              | Veja, é uma linguagem bem limitada mas a gente percebe pelo olhar, pelo sorriso... quando eu perguntei pra ela se ela tinha gostado da monitora nova ela sorriu, para mim aquilo era um “SIM”.(D1)  |
|             |                       | P2- Professora de A2         | [...] Eu sou a professora da A2, e ela não consegue formar frases, no nosso dia-a-dia ela pronuncia uma palavra isolada ou duas e eu consigo entender o que ela quer me dizer, e quando eu não consigo entender a mensagem porque ela fala um pouco...é... não pronuncia as palavras corretamente ela me mostra, me chama me levando até onde tem algo que ai vai me fazer lembrar o que ela quer (P2)  |
|             |                       |                              | PESQ: ela aponta ou ela te leva?  |

|                       |                             |  |  |
|-----------------------|-----------------------------|--|--|
|                       |                             |  | Ela aponta ou me leva para o local, mas geralmente no dia- a –dia na convivência com ela melhor, eu já consigo entender o que ela vem me dizendo (P2)  |
|                       |                             | CE:<br>Coordenadora da Educação Especial                 | PESQ: pode falar...seu microfone ta fechado CE<br>Ah! (abre o microfone) foi só pra complementar o que a professora D1 estava falando, que ela tava falando que o corpo fala e tal, isso a gente usa muito na psicologia também, a linguagem corporal é...a gente observa a expressão facial, o corpo e tal, então realmente a gente consegue compreender as emoções, compreender alguma comunicação através da comunicação não verbal, mas eu.. (CE)  |
|                       |                             | P1- Professora de A1                                     | PESQ: Por favor P1 (gesto com a cabeça em afirmação)<br>Boa noite a todos eu sou a P1 sou a professora de A1 e como a D1 já vinha falando, o corpo fala, e realmente os primeiros contatos com A1 que foi estabelecida nos desejos que ele manifestava na sala de aula realmente foi através do corpo, através dos gestos que ele emitia porque a fala é limitada, então o que ele diz é através dos gestos e do corpo, através até da...quando ele quer comer algo ele faz um gesto de como se fosse mastigando então a gente já ficava atenta nessas questões, ou quando algo não agradava o choro, e algumas palavras ele conseguia, o “cade” foi a primeira palavra que ele conseguiu falar, hoje ele fala “cadê” e a gente já vem percebendo avanço, até nessa interação entre ele e nós professores, principalmente com a professora de apoio que é com quem ele tem mais contato, porque fica mais com ela (P1) |
| Habilidade Expressiva | Estratégia- Ecolalia        | PE2: Professora do Atendimento Educacional Especializado | PESQ: Agora PE2 foi você quem levantou a mão, pode falar.<br>Sim, foi eu sim é... eu tive contato já com A2 ela esteve algumas vezes no AEE, mas as poucas vezes que eu estive com ela eu consegui me comunicar com ela sim.Porque eu percebia que quando a gente faz uma pergunta ela responde com ecolalia né, ela não da a resposta, se eu pergunto “oi A2 tudo bem?” ela responde “ou A2 tudo bem. (PE2)   |
| Habilidade Expressiva | Estratégia- Palavra Isolada | P2: Professora do A2                                     | P2: Hoje mesmo no lanche tinha um café ai ela falou “ café” ela não pronuncia a frase completa mas ela pega uma palavra do que ela quer e fala.  |

|                       |                          |  |   |
|-----------------------|--------------------------|--|---|
| Habilidade Expressiva | Estratégia - Apontamento | PE2: Professora do Atendimento Educacional Especializado | PESQ: Agora PE2 foi você quem levantou a mão, pode falar.<br>[...] gora quando ela quer se comunicar com a gente ela usa algumas palavras né, as vezes com um pouco de dificuldade, na verdade dificuldade de compreensão nossa de entender o que ela está falando ou essa questão mesmo de apontar, ela aponta, ela mostra.(PE2)   |
| Habilidade Expressiva | Estratégia-Sensorial     | P2: Professora do A2                                     | Se tiver...se ela quiser um brinquedo, ela me mostra uma cor que remete ao brinquedo (Estratégia sensorial –Cor) (P2)   |
| Habilidade Expressiva | Estratégia-Símbolo       | P2: Professora do A2                                     | [...] ou em outro momento a gente tinha confeccionado uma maquete com o sistema solar, e ela adora os planetas e ela estava me pedindo a maquete dela, estava me pedindo, aí ela me chamou na sala e me levou até um painel que tem na sala, nesse painel tem um sol, ela apontava para aquele sol, daí eu me lembrei que a gente tinha confeccionado o sistema solar, fui lá no armário e peguei o dela e entreguei e ela ficou feliz (professora da uma risada com empolgação) porque eu tinha entendido a mensagem dela. (Estratégia símbolo– Imagem) (P2) |
| Habilidade Motora     | Desempenho               | M1: Mãe de A1  | M1: Não ele tá andando solto, andou com 7 anos de idade, ele tem umas limitações, ele anda assim com muita dificuldade que tem hora que eu acho que ele vai cair mas ele se apoia e ele não tá mais cadeirante não , a cadeira dele está aqui, até a fisioterapeuta indicou que a gente tinha de ter a cadeira dele, mas até quando a gente leva no carro, pra sair na rua com ele ele não aceita mais a cadeira.   |
| Habilidade Motora     | Desempenho               | PA1: Professor de Apoio de A1                            | PA1: tem que ter muito cuidado com ele, porque ele não quer usar a cadeira de rodas mas se você não tiver por perto ele corre risco de cair, ele tropeça com facilidade e eu estou falando pelo espaço mesmo que não é (se referindo a acessibilidade da escola)...todo de azulejo como a gente chama, então tem que estar próximo dele o tempo todo é isso...  |
| Habilidade Sensorial  | Desempenho               | M1: Mãe de A1  |   |

|                            |            |               |  |
|----------------------------|------------|---------------|--|
|                            |            |               | M1: [...] ele era bem molinho e aí eu não sabia como me comunicar com ele, tudo que ele queria ele me mordida, ele vinha beliscar e eu tinha assim, eu sofri muito, porque eu achava que aquilo eu não ia dar conta não ia conseguir entender ele  |
| Habilidade Sensorial       | Desempenho | M1: Mãe de A1 | M1: A1 tem um gesto que só quer ficar sentado no chão, quando ele vê uma pessoa chegar ele já senta no chão e o que eu queria mais que pudesse me ajudar...Ele chega na escola e ele vê a P1 ele já senta no chão, é o jeito assim de ele ficar alegre, mas isso eu tô muito prejudicada com esse gesto de A1, a gente sai na rua, quando A2 desce do carro e vê uma pessoa, e a pessoa vai falar com ele, ele já tem aquele gesto assim de ficar alegre e sentar no chão...isso eu gostaria de melhorar.  |
| Habilidade do Interlocutor | Atitude    | D1- Diretora  | [...] quando eu perguntei pra ela se ela tinha gostado da monitora nova ela sorriu, para mim aquilo era um "SIM" e isso pra mim diz muito, a forma de linguagem a gente utiliza dentro do que a gente tem, nós todos temos nossas limitações, né, acho que tem que ter em nós a sensibilidade em perceber o outro que vai permitir a comunicação e a linguagem. Eu penso que esse é um dos caminhos que pode nos conduzir a ter êxito diante do ser humano, do aluno não falante (D1)  |
| Habilidade do Interlocutor | Atitude    | D1- Diretora  | D1: [...]eu às vezes fico parada olhando A1 e olhando A2 e não só eles mas os alunos da escola em si e agente observa que até os falantes tem horas que eles não externam verbalmente, mas através do corpo você percebe o que a criança tá falando, então aquela criança que levanta o tempo todo, que não consegue sentar pra poder fazer uma atividade então assim, no caso de A1 e A2 é estar atento mesmo, é estar sensível a ouvir o outro, a prestar atenção no outro, compreender as limitações do outro né, assim como nós temos as nossas e a partir do momento que a gente compreende que a linguagem não se limita só a questão da linguagem verbal, a comunicação acontece às vezes não tão eficaz ou de forma como a gente espera. Por exemplo, A2 quando a gente não consegue decifrar algo que é o que ele está pedindo a gente fica olhando em torno dele pra ver o que chamou a atenção dele, o que é que está de diferente ali no entorno dele, o que foi que passou ali naquele momento. |
|                            | Atitude    |               |  |

|                            |                            |  |  |
|----------------------------|----------------------------|--|--|
| Habilidade do Interlocutor |                            | P1: Professora de A1   | [...] ai eu tento de outras formas me comunicar com ela até eu chegar na resposta que eu quero ouvir se ela tá com fome ela fala (A1 está com fome) (P1)   |
| Habilidade do Interlocutor | Atitude                    | M1: Mãe de A1  | M1: [...] ele vai pra escola e ele volta feliz a gente percebe ele pelo jeito que eu encontro ele na escola, não quer vir pra casa, então isso demonstra que ele está muito feliz.   |
| Formação                   | Mediação no uso do Recurso | CE: Coordenadora da Educação Especial                            | Eu uso um material de comunicação alternativa, um chaveiro com imagens, geralmente faço chaveirinhos para utilizar (mostra uma prancha de CAA em formato de régua com várias páginas e todas são presas juntamente por uma argola de chaveiro, sendo que cada página em formato de régua tem 4 imagens, todas com mais ou menos 5 cm no tamanho da figura e todas sem figura fundo) e isso eu uso nas salas de aula quando vou ajudar algum professor, ou no consultório atendendo como psicóloga as crianças autistas por exemplo, normalmente eu utilizo esses chaveirinhos com imagem que eu crio. (CE)   |
| Formação                   | Mediação no uso do Recurso | PAE2: – professor do atendimento educacional especializado de A2 | [...] ajudar ele realmente na comunicação e o que é que eu penso, que se eles tivessem oportunidade de ter uma comunicação né, que fosse por imagens, uma comunicação que eles conseguissem é se comunicar tanto com a gente na escola, mas que fosse uma comunicação universal, que eles pudessem usar aonde estivessem, no espaço que eles estivessem porque assim, no AEE eu consigo compreender ele com aqueles recursos que eu uso ali, mas em casa ele não vai ter aquele recursos pra ele se comunicar ou os pais não tem conhecimento daquele recurso e como a gente utiliza. (PAE2)   |
| Formação                   | Mediação no uso do Recurso | PAE2: – professor do atendimento educacional especializado de A2 | [...] ah sim, foi uma alternativa, a mãe já chegou dizendo que ele não falava, um adolescente meu e autista do AEE, a mãe disse ele não fala pró, eu digo ah então vamos, ai eu descobri que ele queria me responder pela escrita. Daí eu dei um papel pra ele e eu usei aquele jogo “cara a cara”, eu disse ó eu vou fazer perguntas e você vai me responder escrevendo e ai ele também fazia as perguntas pra mim escrevendo, ai eu consegui me comunicar com ele assim escrevendo. E até hoje só um dia ele falou, ele já está se sentindo tão..., eu falei até para as meninas, tão a vontade comigo que ele já tá usando a fala para se comunicar, porque agora ele fala em casa com a mãe, porém nem na escola e nem no AEE ele só |

|          |                            |  |   |
|----------|----------------------------|--|---|
|          |                            |  | queria escrever e ai ele participou muito bem do jogo escrevendo e ai eu disse, poxa uma alternativa né de eu compreender o que ele queria. (PAE2)  |
| Formação | Mediação no uso do Recurso | PAE1: – professor do atendimento educacional especializado de A1 | PAE1: A pró PAE2 fez uma formação de comunicação alternativa conosco (se referindo aos professores do AEE) numa época e observando a formação que a professora nos proporcionou eu cheguei no outro dia na escola com outro olhar, muito mais sensível e a minha comunicação com aquele aluno começou e foi pelo brinquedo que ele já levava há um mês pra escola e ficava o tempo todo mexendo, então momentos como esse por mais que tenha a necessidade estrutural e científica de nos aprofundar, mas momentos como esse de pessoas espalhando conhecimento como o de hoje eu acho que é fundamental para mudar de fato essa comunicação alternativa e proporcionar melhora da qualidade de vida para esses meninos, esses nossos alunos  |
| Formação | Desafio                    | CE: Coordenadora da Educação Especial                            | PESQ: Explica um pouquinho mais pra gente como é esse chaveirinho, como você usa ele, se você puder...<br>[...] por exemplo, cheguei a fazer esses chaveirinhos pelo município para oferecer aos profissionais de apoio mas a gente não conseguiu produzir pra todos porque a gente tem 70 profissionais do AEE hoje, atualmente e daí é uma quantidade muito grande para plastificar né e o custo é muito alto, mas daí a gente fez esse chaveirinho, eu mostrei para as meninas (se referindo as meninas do AEE) e elas opinaram também e o L. (Professor do AEE) que é o único menino que a gente tem e está aqui né L. e está na equipe e ai esse chaveirinho para o profissional de apoio e para a equipe ele tem a parte de rotina escolar com a sequência do que a criança vai fazer.(CE)                                    |
| Formação | Desafio                    | PAE2: – professor do atendimento educacional especializado de A2 | É então, eu penso assim que o que pode facilitar a comunicação no AEE, como em casa e como na sala de aula regular eu tenho falado muito isso, no nosso grupo do AEE é o uso da comunicação alternativa mesmo, só que a gente tem uma questão, é u...a comunicação alternativa a gente sabe tem que ser um recurso do usuário, ser um recurso dele, do aluno, então o que nós temos ,a maioria dos nossos alunos eles não tem conhecimento desse recurso e ai a gente tem usado o q? A gente tem usado pistas visuais né...é para que ele comece a compreender, criar uma compreensão nele que aquilo tá dizendo um Sim ou um Não um certo ou um errado, por exemplo, que não pode bater, e que pode fazer carinho. Então a gente usa os recursos visuais mas a gente não consegue ampliar isso até para os outros contextos que as |

|          |         |   |   |
|----------|---------|---|---|
|          |         |   | crianças convivem, ajudar ele realmente na comunicação e o que é que eu penso, que se eles tivessem oportunidade de ter uma comunicação né, que fosse por imagens, uma comunicação que eles conseguissem é se comunicar tanto com a gente na escola, mas que fosse uma comunicação universal, que eles pudessem usar aonde estivessem, no espaço que eles estivessem porque assim, no AEE eu consigo compreender ele com aqueles recursos que eu uso ali, mas em casa ele não vai ter aqueles recursos pra ele se comunicar ou os pais não tem conhecimento daquele recurso e como a gente utiliza. (PAEE2)   |
| Formação | Desafio | PAE1: professor do atendimento educacional especializado de A1                | [...] foi quando ele foi pra escola e foi o primeiro contato dele com a escola e foi um reboliço porque eu não tinha ainda um contato com ele, ele ainda estava em processo de adaptação na escola e inclusive ele ainda não andava, foi algo bem difícil e posteriormente teve a, pandemia que fez com que esse vínculo acabou se perdendo um pouco, então essa comunicação nossa mais presente não aconteceu. E aí é... para falar de comunicação alternativa com ele nesse começo a mãe e o pai enquanto genitores foram fundamentais porque é, ele se comunicava e tinha essa questão do vínculo com a mãe ali todos os dias fazendo essa intermediação entre a gente foi bem importante, por isso que eu costumo falar para os meus alunos e os pais que a família tem um papel fundamental a gente passa uma hora, duas três com o aluno mas a família é quem está ali o restante do dia todo, então eles tem ali elementos bem importantes que facilitam essa comunicação. E aí eu percebia algumas coisas assim, como a mãe se comunicava com ele e eu fui percebendo algumas questões né e o olhar do A1 diz muito, é algo muito marcante pra mim que o olhar dele diz muito, então para os atendimentos que a gente vai realizar eu já levo comigo a questão de ficar atento ao o que ele está observando, uma das estratégias que eu fico pensando é em relação a sala não ter muitos estímulos para que ele não se distraia e se concentre nas atividades de estimulação que a gente possa fazer, mais é um desafio e estou disposto a aprender cada vez mais. (PAE1) |
| Formação | Desafio | D: Diretora<br>PAE2: professor do atendimento educacional especializado de A2 | D: Pró PAE2, só uma curiosidade eu não sou estudiosa da questão de linguagem não, mas assim, da mesma forma que a língua de sinais ela foi e é um dos mecanismos utilizados para que crianças surdas mudas elas desenvolvam a linguagem e para que ela consiga se comunicar com o mundo. Essa língua que é alternativa através das imagens, que tem um nome aí que eu já esqueci (se referindo a comunicação alternativa)...bom usar as imagens para se comunicar... assim, hoje a gente está na licenciatura de pedagogia e não dá conta de todas as especificidades assim, se a escola adota e a família adota e se eles estiverem num terceiro espaço como faz? (se referindo a fala da PAE2 sobre recurso único de comunicação alternativa em diversos espaços)   |

|          |         |                               |  |
|----------|---------|-------------------------------|--|
|          |         |                               | PAE2: sim, mas é justamente que o recurso precisa ser dele, da criança e não meu (se referindo a comunidade escolar) porque o recurso que eu uso na minha sala de aula (se referindo ao AEE) é um recurso meu para compreender ele (se referindo ao aluno) e não um recurso pra ele se comunicar. E a gente precisa ter um recurso DELE, para ele se comunicar...é eu entendo você D porque quando eu comecei também no AEE eu tinha muita dificuldade de me comunicar com meus alunos que não falam...porque e aí? Como é q eu vou compreender, como ele vai me compreender, como ele vai entender, como que eu vou compreender ele? E a gente foi aprendendo...E com o tempo eu comecei a perceber que isso... a maior dificuldade encontrada para esses alunos se desenvolverem (se referindo a ausência da fala) tanto na escola eu falo em termo de ensino e aprendizagem, porque eles têm dificuldade em compreender o que a pró está ensinando e a pró também tem dificuldade de compreender até o que eles estão aprendendo. Então a gente não consegue avaliar...   |
| Formação | Desafio | PA1: Professor de Apoio de A1 | PA1: [...]como mostrar pra criança que tem algo que ela não pode fazer que assim, por exemplo, é ela viu um refrigerante e ela quer o refrigerante, como é que eu vou ensinar pra ela de que por exemplo aquele refrigerante não é dela que aquele momento não é o momento dela tomar refrigerante, mas nesse sentido, ensinar pra criança que aquele não é o momento de tomar o refrigerante entende? No momento de uma birra por exemplo. A gente sabe que cada criança é única então a forma de aprender é diferente então não é padronizado, porque quem aprende mais com uma leitura, as vezes aprende mais vendo um vídeo ou ouvindo então são formas diferentes de aprender, então são únicas e nesse sentido que eu quero entender de que forma eu consigo me comunicar com ele melhor. O estudante que eu acompanho ele ainda não tem essa coordenação de apontar de acordo com a deficiência dele, então assim, ele é mais molinho então como é que eu vou ensinar ele, ele aponta com o que? As vezes até a cabeça dele a gente tem que segurar, como eu falei pra tomar água eu preciso segurar a cabecinha dele porque é meio não sei se é porque ele não consegue ter um controle ou o tônus mesmo da criança é diferenciado, então é nesse sentido de questão de querer aprender a fazer isso como aprender isso, então a criança deu uma birra lá e quer bolacha, mas a criança não trouxe bolacha então eu vou fazer o que? Vou sair correndo pra comprar bolacha e dar pra criança? Pra terminar com a birra? Entende? Então como é que eu trabalho isso com a criança, entende? |
| Formação | Desafio |                               |  |

|          |                        |  |  |
|----------|------------------------|--|--|
|          |                        | PA1: Professor de Apoio de A1                | [...] ele sentar no chão é eu não sei se é como ele se sente mais confortável, se é mais fresco o chão, eu não sei, mas de fato até o colchonete, eu coloco o colchonete e nem sempre ele fica no colchonete, na escola tem uma parzinho que é mais alta, ele consegue sentar na parte mais alta, na frente da sala mesmo, mas é no chão, se eu colocar o colchonete pra ele sentar ali dificilmente ele vai sentar em cima do colchonete, então eu não sei se é mais confortável sentar no chão ou ele se sente mais seguro ou porque é mais fresco, não sei, eu não consigo entender. (PA1)  |
| Formação | Recurso e Estratégia   | CE: Coordenadora da Educação Especial        | [...]E ai tem nesse site (se referindo ao ARAASAC) as imagens para todas as dores das parte do corpo, e deixa eu ver o que coloquei também (para para pensar), comportamentos inadequados também tem nesse chaveirinho, os comportamentos inadequados em sala de aula, deixo ver o que mais...acho q é isso... separado assim em áreas, e a gente mostra pro aluno e tem lá (se referindo a figura) a imagem e escrito embaixo né ai você sinaliza (aponta para a figura) é hora de ir pra sala ai mostra pra criança a imagem do chaveirinho e daí ela vai compreender melhor ou seguir a rotina melhor, vai reduzir também a ansiedade porque ela vai saber o que vai acontecer, ta ali a sequência da rotina escolar, então é muito legal, é um recurso muito legal e a gente utiliza e pretende utilizar no município.(CE) |
|          |                        | P1: Professora Regular do A1                 | [...] Ele na sala de aula ele não aceita ficar muito tempo, mas ele acaba querendo sair para desenvolver as atividades fora da sala. E eu fiquei com uma dúvida com CM, a gente realmente teve uma formação agora, recentemente com você sobre essas imagens, eu já até tinha visto e pesquisado, eu tenho até alunos em outras escolas, alunos especiais, especiais não porque todos nós somos especiais, é e ai em relação a essas imagens, o correto, é o aluno por exemplo ele fizer algo que não corresponda ao comando do professor seja uma coisa inadequada, vamos supor para a sala a gente mostra pra ele (se referindo a prancha de comunicação) ou deixa essas imagens expostas o tempo todo na parede para que todos (se referindo aos alunos em sala de aula) observem que não é correta aquela atitude. (P1)    |
| Formação | Recursos e Estratégias | PAE1: – professor do atendimento educacional | Eu vou falar, eu acho que o que poderia contribuir para essa comunicação é que a gente tivesse um recurso único, mesmo que inicial, um recurso que fosse usado na escola, em casa, né...num AEE. Por exemplo, que a gente conseguisse...porque, é se fosse usar uma pista visual, uma imagem de água e se todo mundo fizesse uso daquela imagem tanto em casa quanto na escola, AEE e outros lugares que ele estaria presente a gente iria começar a construir com ele uma comunicação única, uma comunicação pra  |

|          |        |   |   |
|----------|--------|---|---|
|          |        | especializado de A1   | eles, ia facilitar tanto pra gente compreender como para ele também saber usar um recurso para se comunicar em diferentes lugares. (PAE1)   |
| Formação | Gestão | CE: Coordenadora da Educação Especial   | PESQ: CE só uma pergunta trazendo essa questão que você trouxe, com A1 e A2 você já usou essa comunicação alternativa e como? (Faz um gesto de não com a cabeça) e diz não, com esse chaveirinho não, e a gente não conseguiu produzir na quantidade que a gente tem de necessidades do município que são 70 profissionais de apoio e ai a gente não conseguiu produzir esse material ainda, daí eu fiz um modelo, mostrei para o pessoal lá da secretaria de educação e a gente ta em processo de conseguir material para fazer em quantidade, mas eu cheguei a fazer formações para os profissionais de apoio, para os professores regentes de sala de aula, passei esse site, passei informações, mostrei também esse chaveirinho em que eles poderiam né criar algum cartãozinho visual né com as imagens para utilizar em sala daí eu fiz então toda essa orientação para os profissionais de apoio e para os professores regentes mostrando essas imagens né, desse site mas ainda não deu pra fazer o chaveirinho.(CE) |
| Formação | Gestão | PA1: Professor Auxiliar de de A1  | PA1: Ele fala “cadê” e eu sei que eu preciso dar pra ele ou água ou danone ou o lanche dele, e ai quando eu comecei eu conversei com o pessoal (se referindo a gestão da escola) e eu fui orientada assim que tem os momentos, tipo 14 horas eu já sei que mais ou menos nesse horário ele precisa fazer o pré lanche então ele faz o lanchinho dele né.  |
| Formação | Gestão | D: Diretora<br>PAE2: professor do atendimento educacional especializado de A2 | D: Então não seria o caso de uma universalização desses sinais?<br>PAE2: esses recursos precisam ser implementados (se referindo a comunicação suplementar e alternativa). Eu sempre é...defendo assim, que a gente precisa na inclusão, na rede, no município, de uma rede de apoio e essa rede de apoio que deveria contar com os profissionais da saúde para trazer esses conhecimentos deles em relação a, por exemplo, a fono ia contribuir muito nessa questão de criar uma comunicação com esses alunos, uma comunicação alternativa, eu não sei qual seria o vamos dizer, o que eles vão usar, se é o PECS, se é o outro lá que a gente tem outros sistemas de comunicação, mas que precisa ser criado junto com o aluno, ele precisa conhecer os símbolos para se comunicar e a pessoa que também vai se comunicar precisa ter conhecimento desse símbolo porque senão não existe uma comunicação. A gente faz tentativas...tentativas e erros o tempo inteiro...vou usar essa pista visual pra                      |

|          |                       |  |   |
|----------|-----------------------|--|---|
|          |                       |  | ver se ele consegue me responder, para ver se ele consegue me compreender, mas as pistas visuais, os símbolos de comunicação alternativa não são de conhecimento do aluno ainda...  |
| Formação | Gestão                | CE:<br>Coordenadora da Educação Especial | [...]É que assim, as vezes eu tenho feito desde o ano passado essa proposta de como adaptar atividade, como usar essa comunicação alternativa na adaptação das aulas para que o aluno participe das aulas, consiga compreender um pouco o que o professor está passando utilizar mais imagens para apoiar o que o professor está falando, mas nem todos os professores costumam seguir as orientações e fazer, e ai eu acho que o que poderia mudar é que os professores conseguissem utilizar mais essas imagens e essas dicas que a gente tem passado, utilizar os cartõeszinhos com a imagem, então se a gente não conseguir fazer o chaveirinho agora dá pro profissional nesse site (Se referindo ao ARAASAC) já pegar as imagens, imprimir, plastificar e até mesmo com fita...aquela fita transparente mais grossa, ou com plástico contact e já utilizar...então ah! Eu tenho um aluno e eu não consigo me comunicar com ele, então eu posso montar uma caixinha com as imagens que mais eu vou precisar pra me comunicar com ele e ai eu posso...o professor ter a iniciativa de buscar também essas imagens, imprimir na escola e plastificar de forma que der e já utilizar para se comunicar, para tentar se comunicar.   |
| Formação | Profissional de saúde | PS: Psicóloga                            | PSI: Eu acho que o que facilita a comunicação com essas crianças além das imagens, do recurso visual ou concreto é o olhar. Nessa situação que a D1 falou, que elas ficam observando o entorno dele para saber o que se passou de diferente e também para ver o que ele está olhando né, porque ai ele pode estar olhando para o que ele deseja. E no meu caso no consultório como psicóloga quando recebo crianças autistas para brincar com eles, dar um comando é eu tento manter o contato visual, estimular o contato visual para conseguir comunicar alguma coisa porque nesse momento você consegue se comunicar com ele, porque no caso das crianças autistas elas podem ficar com o olhar mais distraído ou o olhar vago, olhar para outro lugar, mas mesmo que elas não tenham a verbalização elas conseguem compreender e escutar né se não tem deficiência auditiva, então a gente consegue fala com elas e dar um comando e tal, e elas estão escutando apesar de não responder, então o contato visual eu tento sempre manter quando eu for conversar com a criança ou dar um comando né, me conectar com ela através do olhar, porque se ela não ta olhando no meu olho ela esta focando em outra coisa, ela está...desconcentra né não presta atenção no que eu estou falando |

|          |                       |               |  |
|----------|-----------------------|---------------|--|
| Formação | Profissional de saúde | PS: Psicóloga | [...] no caso que a M1 falou, que gostaria de mudar esse comportamento dele de ficar no chão e sentado no chão é eu acho que para tentar modificar esses comportamentos inadequados além de botar isso pra turma, e expor os combinados ali sobre os comportamentos que não são adequados na sala ela pode colocar o painel lá na sala para todos verem, mas dai eu acho que é essencial ter uma caixinha, ou chaveirinho, que seja mas ter algo para levar sempre aonde A1 esteja, aonde A2 esteja, porque pode ser que naquele momento ele vai estar lá no chão e não vai conseguir ir até o painel na parede para olhar, então ter sempre uma caixinha com bolso, para carregar esses cartõeszinhos ou chaveirinho para sempre se comunicar com a criança, ter junto com a criança ao invés de levar a criança até o painel, e outra coisa também que pode ajudar na modificação desses comportamentos e que também facilita a compreensão da criança é que quando a gente diz “ó não pode fazer isso” e diz o não puro, seco...então o que a gente pode fazer, a criança precisa ter essa alternativa, a noção do que é permitido então, se eu não posso ficar sentado no chão o que que eu tenho que fazer? Então sempre que eu for utilizar essa comunicação alternativa eu tenho que, eu acredito né, que seria ideal utilizar sempre assim o comportamento inadequado cortado com um X para mostra o que é inadequado pra ele mas uma setinha indicando qual o comportamento esperado, o que é que eu quero que ele faça qual o adequado, então tendo uma alternativa para o comportamento, então quando for fazer um painel, ou caixinha ou chaveirinho, enfim, qualquer material eu sempre gosto de usar alternativa para não dar o “não puro” e ele compreender qual o comportamento que eu estou esperando pra ele, que ele tenha. Então sentar no chão, deitar no chão cortado com o X e a setinha com levantar, sentar na cadeira, sentar no sofá então uma imagem assim ele vai compreender melhor o que a mãe está querendo que ele faça e ai é pode também em casa para modificar esses comportamentos e facilitar essa comunicação colar imagens na parede da cozinha, na mesa da cozinha, então colar imagens pela casa para que ele possa apontar e indicar o que ele quer comunicar pode facilitar e é algo que não é difícil fazer porque pode imprimir, pesquisar as imagens no site, como esse que já tem as imagens específicas ( se referindo ao ARAASAC) e imprimir e cola, então eu penso que se as famílias conseguissem fazer também e adaptar esse ambiente em casa colando essas imagens na mesa ou na parede enfim, eu acho que ajudaria bastante também. |
| Formação | Profissional de saúde | M1: Mãe de A1 | [...]e ai a psicóloga, pediatra de lá, todo mundo me orientando, a equipe médica todinha, fiquei lá 1 semana com ele e ai me receberam, me ensinaram o jeito de me comunicar com ele e graças a Deus que depois da escola ele já está melhorando, ele já está cada vez melhor eu to conseguindo mais me comunicar com ele, estou entendendo mais ele, depois que ele começou a andar também, porque quando ele era sentadinho só na cadeira era mais difícil porque ele não sabia como ir até o local e para mostrar   |

|                 |                       |   |  |
|-----------------|-----------------------|---|--|
|                 |                       |   | as coisas eu tinha que ficar adivinhando e ele ficava muito agitado e agora ele já sabe ir até o armário, a geladeira e ai eu tenho que saber o que ele quer. (M1)   |
| Formação        | Profissional de saúde | M1: Mãe de A1   | Foi assim, é...o pediatra e a psicóloga ficava em reunião lá em equipe e falava assim, mãe eu quero ver o que ele mais gosta que está na sua mão, e ele gostava da minha carteira que eu levava na mão com os documentos, ai ela pedia dá pra ele e ai eu dava e quando eu dava a carteira eles diziam agora pegue aí mãe...e quando eu pegava A 1 me mordida, me beliscava ai eles foram me orientando, que aquele era um jeito dele comunicar e ai eu percebi que era isso. E depois que ele começou a andar melhorou mais porque ele quer as coisas ele vai pegar, e quando ele não andava, ele ficava muito agitado, eu tinha de adivinhar e ir até o local pegar as coisas pra ele. (M1)  |
| Recurso         | Atividade             | CE:<br>Coordenadora da Educação Especial<br><br>PESQ:<br>Pesquisadora | PESQ: Explica um pouquinho mais pra gente como é esse chaveirinho, como você usa ele, se você puder...<br>Certo! Eu faço assim eu pego as imagens em um site chamado ARASAAC que é muito bom e tem imagens unissex, e as imagens de menino e menina você pode trocar também a cor do cabelo pra ficar parecido com a criança, daí eu imprimo os quadradinhos (em formato de régua) com as imagens, eu plastifico e faço um furinho na quina do quadrado de uma das imagens e ai coloco a argolinha de um chaveiro, daí eu faço um chaveiro pra cada coisa, chaveirinho de comando de atividades, chaveirinho para necessidades [...]dá pra dividir cada chaveirinho para uma área, então para rotina escolar, para necessidades né...quero água, quero ir ao banheiro para dores também, porque as vezes a criança não consegue comunicar mas fica agressiva, fica agitada e não consegue comunicar e pode ser uma dor que ela está sentindo. (CE) |
| Mediação Equipe | Recurso e Estratégia  | PE2: Professora do Atendimento Educacional Especializado de A2.       | [...] e o que eu usei com ela foi um recurso visual, que a gente usa no AEE, (faz um gesto de Jóia com o dedo polegar) o legal pra sim e o legal pra baixo pra não, então eu percebi que ela não me dava resposta então eu comecei a mostrar pra ela que ela poderia me responder, então eu comecei a fazer perguntas pra ela já pra ela me responder com o sim ou com o não já que ela tem muito essa questão da ecolalia, a  |

|                 |                      |                               |   |
|-----------------|----------------------|-------------------------------|---|
|                 |                      |                               | gente pergunta e ela repete a pergunta, ela não me dá uma resposta do que eu estou perguntando, ai eu consegui um pouco dialogar com ela com esse recurso visual.(PE2)  |
| Mediação Equipe | Recurso e Estratégia | PA1: Professor Auxiliar de A1 | A alimentação dele tem que ser toda com auxílio e não é, ele não se alimenta sozinho a água também, a mãe me orientou como que fazia para dar a água dele, segurar a cabecinha dele, não pode dar água de qualquer jeito, tem que segurar e levantar a cabecinha dele para ele acabar não entalando com a água, agora a comida ele não pega a colher por exemplo ele não pega, agora não é que eu to dizendo que ele não faz isso em casa, que ai é uma outra história, é um outro ambiente né, talvez a forma de pegar seja diferente, mas eu to falando na escola ainda não consegue fazer essas coisas, ai também não quer dizer que não venha a fazer mas ainda não consegue a sopinha mesmo tem que colocar na boca, a bolachinha tem que dar na boca...e em relação a sua pergunta eu ponho na boca dele e se ele não quiser ele vai rejeitar, por exemplo, eu tô...coloco água na boca dele é um vasinho e ai ele não suga, se ele não suga eu já sei que ele não quer a água, ai eu vou e coloco o danone no canudinho, a mãe coloca o canudinho, daí já vem tudo arrumadinho, tudo preparadinho somente para dar pra ele, coloco o canudinho e ele suga o danone, daí eu sei que ele quer tomar o danone, então dou o danone pra ele, é dessa forma. (PA1) |
| Vocabulário     | Área de Interesse    | P2: Professora de A2          | [...] Então entendo que a gente tem que estar atento o tempo todo a essas crianças, quando ela vê alguma criança no parque comendo biscoito, ai ela já aponta logo ou então ela já mostra e fala biscoito, e começa a falar o nome do biscoito e ai ela já vai até a coleguinha, ela vai chega e futeuca a coleguinha, pega no braço da colega e aponta o biscoito e a colega vai lá e compartilha com ela, mas o tempo todo é atenção mesmo. (P2)  |
| Vocabulário     | Área de Interesse    | DI- Diretora                  | [...] por exemplo, pega uma bola ele já olha, levanta a cabeça e fixa o olhar, então a gente já entende que ele se interessa (D1)   |
| Vocabulário     | Área de Interesse    | M1- Mãe de A1                 | M1: Eu tenho de esperar ele chegar até o local aonde ele está pedindo as coisas e geralmente ele quer o danone e eu não estou conseguindo entender e ai eu pergunto assim pra ele A1 você que água? ele demonstra (faz gesto com a cabeça do não) que não, você quer pão? ele demonstra (faz gesto com a  |

|             |                   |                               |   |
|-------------|-------------------|-------------------------------|---|
|             |                   |                               | cabeça do não) que não, ai depois ele vem até a porta da geladeira e ai ele deu pra explicar uma palavra assim "nem em" e eu não sei o que é esse "nem em", ai depois que eu peguei o danone foi que eu descobri que é o danone. Eu tenho de estar adivinhando as coisas que A1 quer.   |
| Vocabulário | Área de Interesse | P2: Professora de A2          | P2: Teve um dia que foi até engraçado porque a A2 chega na sala, abraça a gente é aquela folia e teve um dia que ela chegou na sala e ela sentou, e eu e a monitora dela estávamos conversando só que a gente não estava conversando em direção a porta e a gente não percebeu quando ela entrou na sala, e quando ela foi pra cadeira ela disse:" M. (dizendo o seu próprio nome) ta aqui! "E ela falou assim pra chamar nossa atenção, pq ela tinha entrado na sala mas a gente não tinha visto ela e repetiu "M. (dizendo o seu próprio nome) ta aqui!" Então quando ela quer algo e que a gente não está percebendo ela vem, e ela puxa, e ela mostra algo, então ela quer atenção naquele momento. |
| Vocabulário | Área de Interesse | PA1: Professor Auxiliar de A1 | PA1: hoje eu consegui ver uma coisa, a mãe chegou pra buscar ele, e ele deu um grito mas foi um grito de felicidade então isso ai eu consegui identificar, se ele fizer "cadê" e olhar de cara feia eu já sei que ele ta ficando triste, isso ai eu consigo identificar mas pra eu me comunicar com ele.  |

Fonte: elaboração própria

## APÊNDICE G – O plano de aula da professora regente de A2

|                         |                           |
|-------------------------|---------------------------|
| <b>Data:</b> 25/07/2023 | <b>Dia:</b> Terça – feira |
| <b>Professor</b>        |                           |

**Disciplina:**

Matemática  
Matemática  
Ciências  
Ciências

**Conteúdo(s):**

Miniteste de Matemática  
Revisão dos conteúdos de Ciências

**Objetivo(s) de aprendizagem:**

Promover o desenvolvimento cognitivo e social na criança, melhorando suas capacidades de comunicação.

Relacionar a ação do personagem com a escrita e a oralidade.

Avaliar o aprendizado de cada aluno, a fim de verificar se ele está conseguindo acompanhar o desenvolvimento das aulas e da programação curricular proposta.

**Procedimentos metodológicos:**

**1º e 2º momento:** Faremos a acolhida, saudando as crianças, e daremos início a aula, reforçando o uso do calendário, (dia, mês, ano) e relembrar os nossos combinados.

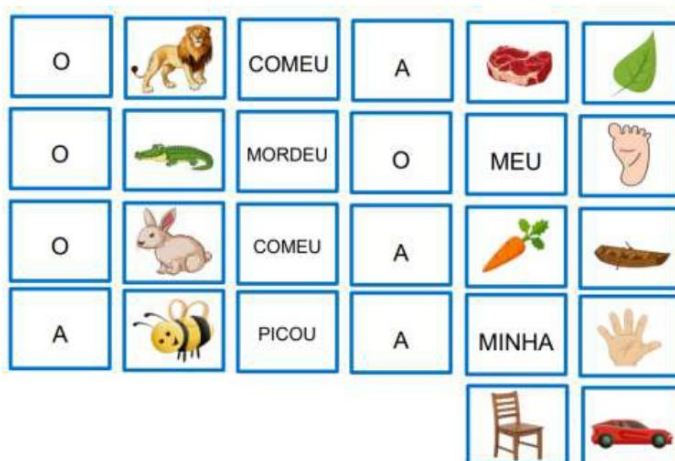
Em seguida, a pró contará uma pequena história para a turma e no ultimo horário os alunos farão uma atividade de construção de frases relacionadas a história. Após este momento, será realizada a correção da revisão de Matemática, realizando questionamentos para sanar dúvidas. Logo após, será realizada a aplicação do miniteste com leitura inicial realizada pela professora e explicações sobre a resolução das questões.

No momento que os alunos estarão realizando o miniteste de Matemática, a aluna Mikaely estará realizando uma atividade sobre a história trabalhada, com a profissional de apoio Jessica, enquanto a professora Natalie estará gravando todo o momento da atividade.

Segue a história:



Após a contação voltada para Mikaely, a mesma irá construir frases que estão desorganizadas, desenvolvendo a sua oralidade e a organização de frases. Após a formação fará a escrita das mesmas. No final da atividade, Mikaely fará o reconto da história.



**Intervalo para o lanche.**

**Fazer a agenda.**

**3º e 4º momento:** Na Aula de Ciências a pró entregará a revisão para responderem em casa com os conteúdos trabalhados na unidade, com as orientações para realização da mesma.

**Recursos:** Livro, contação de história, lousa, agenda, lápis, borracha, piloto, caderno, revisão e miniteste.

**Atividade de aula:**

Revisão e miniteste de Matemática

Revisão de Ciências

Caderno com construção de frases voltadas para a história.

**Atividades de casa:**

Revisão de Ciências

**Avaliação:**

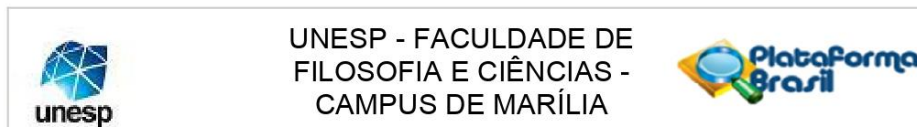
- Observação
- Atividade escrita
- Atividade oral
- Registro no caderno
- Escrita de relatório de aula
- Outros:

**Observação:**

Para os alunos com dificuldades ou relatórios serão adaptadas as atividades.

A pró registrará o nome dos alunos que não estão trazendo os livros e nem realizando as atividades.

## ANEXO A - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



UNESP - FACULDADE DE  
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -  
CAMPUS DE MARÍLIA

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A FORMAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DA COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E ALTERNATIVA: CONTRIBUIÇÕES À COMUNIDADE ESCOLAR DO ALUNO COM VULNERABILIDADE COMUNICATIVA

**Pesquisador:** Natálie Iani Goldoni

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 62737722.8.0000.5406

**Instituição Proponente:** Faculdade de Filosofia e Ciências/ UNESP - Campus de Marília

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.690.318

#### Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa "A FORMAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DA COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E ALTERNATIVA: CONTRIBUIÇÕES À COMUNIDADE ESCOLAR DO ALUNO COM VULNERABILIDADE COMUNICATIVA" foi submetido para análise ética em 30/08/2022 sob CAAE: 62737722.8.0000.5406.

Apresenta todos os elementos textuais necessários para avaliação

#### Objetivo da Pesquisa:

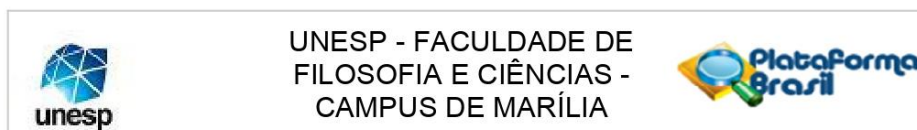
Objetivo Primário:

Elaborar um programa de formação à distância para a comunidade escolar que atuam com o aluno com necessidades complexas de comunicação em vulnerabilidade comunicativa.

Objetivo Secundário:

- Formar a comunidade escolar no contexto da comunicação suplementar e alternativa;
- Elaborar vídeos com os conteúdos indicados e trabalhados no grupo de formação;
- Elaborar recursos e estratégias de comunicação suplementar e alternativa durante o curso de formação para serem usados com alunos em vulnerabilidade comunicativa;
- Disponibilizar os vídeos formativos a partir das necessidades identificadas na comunidade escolar para outros profissionais da Educação e da Saúde

**Endereço:** Avenida Hygino Muzzi Filho, 737, Prédio da Administração, Sala nº 20  
**Bairro:** Campus Universitário **CEP:** 17.525-900  
**UF:** SP **Município:** MARILIA  
**Telefone:** (14)3402-1346 **E-mail:** cep.marilia@unesp.br



Continuação do Parecer: 5.690.318

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Não há riscos em potencial, porém, caso o participante se sinta incomodado pode desistir a qualquer momento e/ou não responder.

Como benefícios auxiliará na compreensão e na formação de professores de alunos com necessidades complexas de comunicação.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Formação a comunidade escolar que atua com crianças e jovens com necessidades complexas de comunicação.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A folha de rosto está preenchida adequadamente e assinada.

A declaração de autorização está em papel timbrado da instituição, assinada e carimbada pelos responsáveis.

O TCLE está adequado e de acordo com resolução vigente.

O cronograma está adequado.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado

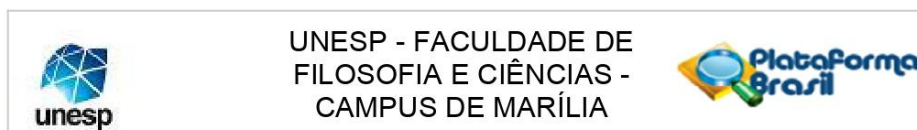
**Considerações Finais a critério do CEP:**

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 22/09/2022, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR a pesquisa "A FORMAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DA COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E ALTERNATIVA: CONTRIBUIÇÕES À COMUNIDADE ESCOLAR DO ALUNO COM VULNERABILIDADE COMUNICATIVA".

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento                 | Arquivo                                       | Postagem               | Autor                | Situação |
|--------------------------------|---|------------------------|----------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1862184.pdf | 30/08/2022<br>11:07:00 |                      | Aceito   |
| Outros                         | Concordancia_municipio_doutorado_             | 30/08/2022             | Natálie Iani Goldoni | Aceito   |

**Endereço:** Avenida Hygino Muzzi Filho, 737, Prédio da Administração, Sala nº 20  
**Bairro:** Campus Universitário **CEP:** 17.525-900  
**UF:** SP **Município:** MARILIA  
**Telefone:** (14)3402-1346 **E-mail:** cep.marilia@unesp.br



Continuação do Parecer: 5.690.318

|   |  |                        |                      |        |
|---|--|------------------------|----------------------|--------|
| Outros  | 2022.pdf   | 11:06:01               | Natálie Iani Goldoni | Aceito |
| Declaração de concordância                                | Autorizacao_local_coleta.pdf                         | 30/08/2022<br>11:04:12 | Natálie Iani Goldoni | Aceito |
| Cronograma  | Atividades_Cronograma_Execucao.pdf                   | 30/08/2022<br>11:03:07 | Natálie Iani Goldoni | Aceito |
| Folha de Rosto  | folha_de_rosto_doutorado_assinaturas_2022.pdf        | 24/08/2022<br>18:04:08 | Natálie Iani Goldoni | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | projeto_detalhado_doutorado.docx                     | 14/02/2022<br>12:53:53 | Natálie Iani Goldoni | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termo_consentimento_livre_esclarecido_DOUTORADO.docx | 14/02/2022<br>12:52:16 | Natálie Iani Goldoni | Aceito |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MARILIA, 07 de Outubro de 2022

---

**Assinado por:**  
**MEIRE LUCI DA SILVA**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Avenida Hygino Muzzi Filho, 737, Prédio da Administração, Sala nº 20  
**Bairro:** Campus Universitário **CEP:** 17.525-900  
**UF:** SP **Município:** MARILIA  
**Telefone:** (14)3402-1346 **E-mail:** cep.marilia@unesp.br

## ANEXO B - Relação dos estudantes Público da Educação Especial com NCC da escola selecionada

SECRETARIA MUNICIPAL DE  
**EDUCAÇÃO**



*Alunos - PAEE - 2020 - Escola*

| <i>Nome</i> | <i>Data de Nascimento</i> | <i>Deficiência</i>                          | <i>Situação na Instituição</i> | <i>Situação no AEE</i> |
|-------------|---------------------------|---|--------------------------------|------------------------|
|             | 13/07/2012                | Autismo                                     | Aluno novato: Goiânia          | Aluno novato           |
|             | 29/09/2012                | Síndrome de Dravet                          | Ornudo da Instituição          | Frequente              |
|             | 22/03/2013                | Autismo                                     | Ornudo da Instituição          |                        |
|             | 09/05/2013                | Deficiência física (não tem a mão esquerda) | Ornudo da Instituição          | Frequente              |
|             | 15/10/2013                | Deficiência física (pé torto)               | Ornudo da Instituição          | Frequente              |
|             | 14/05/2011                | Autismo                                     | Ornudo da Instituição          | Frequente              |
|             | 26/05/2011                | Baixa visão                                 | Ornudo da Instituição          | Frequente              |
|             | 30/03/2011                | Autismo                                     | Ornudo da Instituição          | Frequente              |

|  |            |   |                       |              |
|--|------------|---|-----------------------|--------------|
|  | 22/12/2011 | Deficiência intelectual, síndrome genética.     | Ornudo da Instituição | Frequente    |
|  | 08/03/2011 | Autismo   | Ornudo da Instituição | Frequente    |
|  | 15/09/2010 | Baixa audição * não tem relatório               | Aluna novata          | Aluna novata |
|  | 19/05/2007 | Deficiência intelectual e autismo               | Ornudo da Instituição | Frequente    |
|  | 23/07/2007 | Autismo   | Aluno novato          | Aluno novato |
|  | 24/06/2008 | Dificuldade de aprendizado                      | Ornudo da Instituição | Frequente    |
|  | 06/08/2003 | Dificuldade de aprendizado, retardo mental leve | Ornudo da Instituição | Frequente    |
|  | 29/11/2004 | Paralisia cerebral, transtorno de ansiedade.    | Ornudo da Instituição | Frequente    |
|  | 14/07/2009 | Cegueira  | Ornudo da Instituição | Frequente    |
|  | 19/12/2008 | Múltiplas                                       | Ornudo da Instituição | Frequente    |