

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

DAIANE OLCHANHESKI EMILIANO

COMUNICAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DE ESTUDANTES
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

PONTA GROSSA
2022

DAIANE OLCHANHESKI EMILIANO

COMUNICAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DE ESTUDANTES
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Trabalho realizado como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na Linha de Pesquisa Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Nelba Maria Teixeira Pisacco.

PONTA GROSSA
2022

E53 Emiliano, Daiane Olchanheski
Comunicação e o desenvolvimento da linguagem de estudantes com transtorno do espectro autista / Daiane Olchanheski Emiliano. Ponta Grossa, 2022.
114 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Nelba Maria Teixeira Pisacco.

1. Transtorno do espectro autista. 2. Comunicação. 3. Linguagem. 4. Formação continuada de professores. I. Pisacco, Nelba Maria Teixeira. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 371.92



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO
TERMO DE APROVAÇÃO

DAIANE OLSCHANESKY

**"COMUNICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DE ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA"**

**Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre no Curso de Pós Graduação em Educação Inclusiva, Setor de
Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta
Grossa, pela seguinte banca examinadora:**

Ponta Grossa 04 de novembro de 2022.

Membros da Banca:

Profª Drª Nelba Maria Teixeira Pisacco - PROFEI/UEPG
(Presidente)


Profª Drª Katia de Azevedo Fonseca - UNESP
(Titular externo)

Profa. Dra. Vera Lucia Martiniak - PROFEI/UEPG
(Titular interno)

Termo MS-PROFEI 1200757

SEI 22.000070132-4 / pg. 1



Documento assinado eletronicamente por **Nelba Maria Teixeira Pisacco**,
Membro do Colegiado do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
em Rede Nacional, em 04/11/2022, às 16:04, conforme Resolução UEPG
CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site
<https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador
1200757 e o código CRC **197608A1**.

Dedico esta dissertação aos meus pais José Luiz e Lucia (*in memoriam*), ao meu filho Miguel, meu esposo Alisson e aos meus sogros Renato e Célia. Sem eles, eu não teria chegado até aqui! E, principalmente, a Deus, por toda força e direcionamento.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a todos os professores que contribuíram com a minha trajetória acadêmica, em especial, à minha querida orientadora professora dra. Nelba Maria Teixeira Pisacco, pelo apoio e incentivo à pesquisa ao longo desses dois anos, pela paciência e atenção.

Às professoras profa. dra. Kátia de Abreu Fonseca e profa. dra. Vera Lucia Martiniak pelas valiosas contribuições na banca do exame de qualificação.

Ao meu amado esposo Alisson Lima Emiliano, que se manteve ao meu lado em absolutamente todas as escolhas e decisões tomadas, sempre segurando minha mão dizendo “siga que eu estou com você” e por sempre me ajudar com nossa preciosidade, o nosso filho Miguel, que foi responsável por me dar força de seguir firme e conquistar meu crescimento e realizações pela nossa família.

In memoriam, à minha amada mãe Lucia Helena Olchanheski, que do céu sempre me ilumina e me guia para seguir os melhores caminhos. Tenho certeza que está muito orgulhosa das minhas conquistas.

Ao meu pai José Luiz Olchanheski, por sempre me apoiar e ajudar no que era necessário, e aos meus sogros Célia Lima Emiliano e Renato Antônio Emiliano, por sempre acreditarem no meu potencial e cuidarem do meu amado filho para que eu conseguisse finalizar tudo que era necessário, assim como os momentos juntos para descontrair e renovar energias. Obrigada, família, por sempre estarem comigo! Vocês são demais!

Obrigada DEUS, por fortalecer sempre minha fé, me ajudar nos momentos de cansaço e trazer ânimo de conquistar o meu título de Mestre, sem o Senhor nada seria possível.

Aos amigos e amigas de maior convivência que, de forma direta ou indireta, sempre me ouviram e me deram palavras de incentivo, e aos demais colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEL/UEPG, pelas risadas e angústias compartilhadas.

Por fim, sou grata à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos nos últimos dois anos, o que me permitiu direcionar um tempo maior à pesquisa.

RESUMO

Um dos impactos do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é sobre a comunicação social e o desenvolvimento da linguagem. Esta dissertação tem por objetivo investigar subsídios para a promoção da comunicação e desenvolvimento da linguagem de crianças com TEA, sistematizá-los em um caderno pedagógico e verificar a sua contribuição para formação de professores. Trata-se de uma Pesquisa Translacional em ensino, que buscou transpor os limites acadêmicos, numa relação prática-teoria-prática, ao desenvolver o caderno pedagógico *Comunicação e Linguagem no TEA: subsídios para a prática pedagógica*, destinado à formação de professores. Empregou-se análise de abordagem qualitativa dos indicadores e dados. Utilizaram-se para a coleta de dados dois questionários, um para levantamento de demandas de formação e outro para a avaliação do caderno pedagógico, e um instrumento de validação por juízes (6) do questionário de avaliação. Foram convidados a participar da pesquisa professores experientes com alunos com TEA da Rede de Ensino Municipal de Ponta Grossa. A amostra foi composta por 20 professores e 15 deles avaliaram o caderno pedagógico. Destaca-se como principal produto do estudo o desenvolvimento do caderno pedagógico, que foi avaliado como excelente nas quatro categorias de análise. Numa escala *Likert* de 1 a 5, obteve média de 4,7 para o formato e aplicabilidade e 4,8 para funcionalidade e conteúdo. Os resultados destacam que a pesquisa translacional demonstrou-se de grande importância para o desenvolvimento do produto educacional, os questionamentos demonstram que não existe método ou estratégia pronta para ser executada ao aluno com TEA, mas embasamentos/ferramentas metodológicas que podem servir para construção desta organização prática, pois cada aluno é único e que a formação inicial de professores não dá suporte ao trabalho docente em sala de aula, com estudantes com TEA, considerando que a desatualização atrapalha todo o processo de construção de desenvolvimento da linguagem e comunicação destes. A pesquisa possibilitou, junto à amostra e partir do referencial utilizado, identificar ferramentas metodológicas que podem servir como caminho para facilitar o desenvolvimento da linguagem e comunicação dos estudantes com TEA no ambiente escolar, indicou o uso do ensino colaborativo pela equipe escolar como um caminho para atingir o objetivo comum de ampliar as habilidades e potencialidades dos alunos com TEA.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; comunicação; linguagem; formação continuada de professores.

ABSTRACT

One of the impacts of Autism Spectrum Disorder (ASD) is on social communication and language development. This dissertation aims to investigate subsidies for the promotion of communication and language development of children with ASD, systematize them in a pedagogical notebook and verify their contribution to teacher training. This is a Translational Research in teaching, which sought to overcome academic limits, in a practical – theory – practice relationship, by developing the pedagogical booklet “Communication and Language in TEA: subsidies for pedagogical practice”, aimed at teacher training. A qualitative approach analysis of indicators and data was used. Two questionnaires were used for data collection, one to survey training demands and the other to evaluate the pedagogical notebook, and an instrument for validation by judges (6) of the evaluation questionnaire. Teachers with experience with students with ASD from the Ponta Grossa Municipal Education Network were invited to participate in the research. The sample consisted of 20 teachers and 15 of them evaluated the pedagogical notebook. The development of the pedagogical notebook stands out as the main product of the study, which was evaluated as excellent in the four categories of analysis. On a Likert scale from 1 to 5, it obtained an average of 4.7 for format and applicability and 4.8 for functionality and content. The results highlight that the translational research proved to be of great importance for the development of the educational product, the questions show that there is no method or strategy ready to be performed by the student with ASD, but methodological foundations/tools that can serve to build this organization practice, because each student is unique and that the initial teacher education does not support the teaching work in the classroom, with students with ASD, considering that outdatedness hinders the entire process of building language development and communication. The research made it possible, together with the sample and from the reference used, to identify methodological tools that can serve as a way to facilitate the development of language and communication of students with ASD in the school environment, indicated the use of collaborative teaching by the school team as a way to achieve the common goal of expanding the skills and potential of students with ASD.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; communication; language; continuing teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 - Comparação entre as edições 10 e 11 da Classificação Internacional de Doenças (CID) em relação ao TEA.....	29
Figura 2 - Bases no modelo clínico e do modelo crítico com relação ao Transtorno do Espectro Autista.....	33
Figura 3 - Exemplo da Caderneta da criança (menino) sobre o Checklist Modificado para Autismo em crianças pequenas: versão revisada e consultada (M-CHAT-R/F).....	37
Figura 4 - Ciclo de Aprendizagem Experiencial de Kolb.....	48
Figura 5 - Processo de Aprendizagem de Pesquisa Translacional.....	49
Figura 6 - Foto da cidade de Ponta Grossa.....	53
Figura 7 - Capa do E-book.....	56
Gráfico 1 - Distribuição dos participantes pelo número de vezes que tiveram alunos com TEA.	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação dos níveis de apoio ao TEA no DSM-5.....	30
Quadro 2 - Definições de comunicação e linguagem.....	34
Quadro 3 - Indicadores de desenvolvimento da linguagem de crianças neurotípicas e com TEA.....	36
Quadro 4 - Descritores de comportamento, integração social, padrões restritos e repetitivos no DSM-5.....	39

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização dos participantes por faixa etária.....	54
Tabela 2 - Contextos em que os participantes obtiveram a formação sobre o TEA.....	59
Tabela 3 - Aspectos contemplados nas formações.....	60
Tabela 4 - Desafios apontados pelos professores no trabalho com alunos com TEA no contexto escolar.....	62
Tabela 5 - Ferramentas pedagógicas consideradas exitosas pelos professores.....	68
Tabela 6 - Fontes de informação sobre estratégias de ensino ao aluno com TEA.....	68
Tabela 7 - Avaliação do formato no Caderno Pedagógico Comunicação e Linguagem no TEA: subsídios para a prática pedagógica	69
Tabela 8 - Avaliação da Funcionalidade Formato no Caderno Pedagógico Comunicação e Linguagem no TEA: subsídios para a prática pedagógica.....	70
Tabela 9 - Avaliação do Conteúdo no Caderno Pedagógico Comunicação e Linguagem no TEA: subsídios para a prática pedagógica.....	71
Tabela 10 - Avaliação da Aplicabilidade no Caderno Pedagógico Comunicação e Linguagem no TEA: subsídios para a prática pedagógica.....	71

LISTA DE SIGLAS

APA	American Psychiatric Association
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAEE	Centros de Atendimento Educacional Especializado
CID	Classificação Internacional de Doenças
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PNE	Plano Nacional de Educação
SD	Síndrome de <i>Down</i>
SME	Secretária Municipal de Educação
SRMF	Sala de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologias Assistivas
TEA	Transtorno do espectro autista
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - O PERCURSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS	17
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	17
1.2 O PROCESSO DE GARANTIA DE DIREITOS ÀS PESSOAS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA NO BRASIL	21
1.3 LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA PARA PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA	23
CAPÍTULO 2 – O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E SEUS IMPACTOS NA COMUNICAÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	27
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	27
2.2 COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM NO DESENVOLVIMENTO NEUROTÍPICO E ATÍPICO	34
2.3 IMPACTO DA COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM DA PESSOA COM TEA NO CONTEXTO ESCOLAR	38
2.4 FERRAMENTAS METODOLÓGICAS PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM DOS ALUNOS COM TEA	42
CAPÍTULO 3 – DELINEAMENTO METODOLÓGICO: UMA PESQUISA TRANSLACIONAL NO DESENVOLVIMENTO PRODUTO EDUCACIONAL	47
3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA	47
3.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	50
3.3 CARACTERIZAÇÃO DO LOCUS DA PESQUISA	52
3.3.1 Participantes da pesquisa	54
3.4 DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL	55
3.5 DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	56
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS RESULTADOS	58
4.1 PROFESSORES E SUA FORMAÇÃO REFERENTE AO TEA	58
4.2 FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS FACILITADORAS DA COMUNICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DO ALUNO COM TEA	65
4.3 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	77

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1	86
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 2 PARA ANÁLISE DO PRODUTO EDUCACIONAL	90
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	95
APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO PARA ANÁLISE DO PRODUTO EDUCACIONAL POR JUÍZES	99
ANEXO A – TERMO DE SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA EM INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE	104
ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE ..	107
ANEXO C – TERMO DE APROVAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA DA PLATAFORMA BRASIL	109

INTRODUÇÃO

Ao apresentar esta dissertação desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Especial (PROFEI), que tem por objeto de estudo a comunicação e o desenvolvimento da linguagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), optou-se por iniciar discursando sobre a pesquisadora e, na sequência, destacar os aspectos principais da pesquisa desenvolvida.

Para a autora deste trabalho, no exercício da carreira docente em escolas das redes privada e pública no município de Ponta Grossa, no estado do Paraná, a inclusão escolar apareceu como algo inerente à profissão. No contexto de professor da sala de aula comum, surgiu a sensação de não estar preparada por não saber como mediar e realizar a inclusão escolar de alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE), especialmente aqueles com TEA. Inquietação que vem desde a experiência precoce, em 2007, durante o Curso Normal no Ensino Médio, quando, em alguns momentos, auxiliava um aluno com síndrome de *Down* (SD), o que proporcionou muitas reflexões e o interesse pela inclusão escolar.

Ao cursar Pedagogia, a partir de 2010, a pesquisadora trabalhava como professora auxiliar na Educação Infantil em uma escola da rede privada, o que foi essencial para aliar teoria e prática. Na sequência, passou a ser professora regente e, em 2015, iniciou sua carreira como professora concursada na Rede Pública Municipal de Ensino para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O seu maior desafio foi durante a pandemia, conciliando a missão de ser mãe, professora, mestranda, dona de casa e vivenciando o ensino remoto, contexto comum a muitas educadoras.

No contexto de sala de aula comum, foi professora de alunos com TEA, SD e Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), sempre buscando formação e cursos fora do contexto escolar. No convívio diário com um aluno com TEA, deparou-se com dificuldades para que o planejamento acontecesse de forma colaborativa, contribuísse efetivamente para inclusão escolar e não se traduzisse apenas em inclusão social.

Assim, pode-se afirmar que o tema desta dissertação emerge tanto de um contexto educacional mais amplo quanto das inquietações de uma professora que buscou estabelecer uma comunicação efetiva e inclusiva com um aluno com TEA que possuía uma comunicação limitada. Desta forma, a pesquisa desenvolvida parte da constatação da importância de a formação de professores fornecer subsídios para comunicação e o desenvolvimento da linguagem de estudantes com este transtorno no contexto escolar.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um Transtorno do Neurodesenvolvimento que tem como características o comprometimento na interação e na comunicação social e os comportamentos restritos, repetitivos e estereotipados (APA, 2014), com grande variabilidade dos impactos sobre o desenvolvimento da linguagem entre os sujeitos com essa condição. Dentre outros aspectos inerentes ao transtorno, os comprometimentos na comunicação e na linguagem afetam significativamente as relações interpessoais no contexto escolar e a aprendizagem em qualquer área do conhecimento.

Ao considerar a relevância da temática para a inclusão escolar, a presente dissertação tem como objeto de estudo a comunicação e o desenvolvimento da linguagem de alunos com TEA. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na linha de pesquisa Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.

Em consonância com a legislação brasileira, busca-se contribuir com o processo de estabelecimento de garantias do direito à matrícula na escola de ensino comum, ao desenvolvimento e à participação social das pessoas com deficiência. No que concerne à educação, são necessários estudos que contribuam para uma prática pedagógica que possibilite assegurar os direitos estabelecidos nos documentos norteadores, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), a Lei Berenice Piana - Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), de modo que haja participação plena de todos os estudantes, assegurando-lhes a acessibilidade, o desenvolvimento e a aprendizagem.

O Censo Escolar (BRASIL, 2020) indica aumento de 34,7% nas matrículas do público-alvo da Educação Especial na escola comum, demonstrando uma evolução de 89,5% para 93,2% do total desta população em relação a 2016, chegando a 1,3 milhão de estudantes, sendo 246.769 com TEA. Com isso, o TEA passou a ser o segundo tipo mais presente entre o público-alvo da Educação Especial nas escolas brasileiras.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – 5), o TEA pode ser classificado em três níveis, conforme a necessidade de apoio: Nível 1 - “Exigindo apoio”; Nível 2 - “Exigindo apoio substancial”; ou Nível 3 - “Exigindo muito apoio substancial”, conhecido, antes da atualização do documento, como “graus”, que o classificavam em leve, moderado ou severo (APA, 2014, p. 52).

A fim de desenvolver um trabalho consistente para construção de sua aprendizagem, torna-se imprescindível entender qual é a necessidade de apoio do aluno com TEA, principalmente no que se refere às estratégias de comunicação, já que, no transtorno, encontram-se desde indivíduos não verbalizados, com grande comprometimento na comunicação e interação social, a verbalizados (APA, 2014), que muito diferem quanto ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, na aprendizagem dos conteúdos acadêmicos e na comunicação com o outro, dentro e fora do ambiente escolar.

A formação continuada dos docentes pode contribuir para o entendimento da necessidade de apoio aos alunos com TEA, para melhor compreensão das características do transtorno e para escolha de estratégias que transformem sua prática educacional, considerando as peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem desses discentes. A formação inicial não dá o suporte para todos os enfrentamentos da realidade escolar, por isso é essencial a busca permanente por um conhecimento atualizado, pois a chegada de um aluno com TEA resulta em questionamentos sobre o caminho percorrido na formação docente, principalmente quando se refere à educação especial e, mais especificamente, a este transtorno (PEREIRA, 2014).

Qualquer professor poderá receber um aluno com TEA no ensino regular, o que torna necessário um preparo da equipe docente para sua inclusão escolar, de modo que haja reflexão acerca das práticas pedagógicas propostas a todos os alunos presentes na sala de aula. Por isso, é essencial o aprofundamento sobre as especificidades na formação.

Diante desse contexto, emergiu a questão que desencadeou o presente estudo: quais ferramentas pedagógicas são facilitadoras da comunicação e promotoras do desenvolvimento da linguagem de crianças com TEA, no contexto escolar? Estabeleceu-se como objetivos da pesquisa: investigar subsídios para a promoção da comunicação e desenvolvimento da linguagem de crianças com TEA, sistematizá-los em um caderno pedagógico e verificar a sua contribuição para formação de professores. De forma mais específica, identificar elementos para caracterizar o TEA e o impacto dessa condição na comunicação e no desenvolvimento da linguagem e contextualizar o processo de garantia do direito à escolarização de alunos com TEA.

O desenvolvimento do estudo empregou uma metodologia da Pesquisa Translacional em ensino (COLOMBO; ANJOS; ANTUNES; COMITRE, 2019; MOREIRA, 2018). Para tratamento e organização dos dados e indicadores, empregou-se a análise de abordagem qualitativa, porque envolve coleta de dados e interpretação dos fenômenos, abordagem esta

que, segundo Marconi e Lakatos (2010), engloba as pesquisas que têm como premissa analisar e interpretar aspectos mais profundos.

Os participantes da pesquisa foram 20 professores, da Rede Municipal de Ensino do Município de Ponta Grossa, que já atuaram ou atuam com crianças com TEA do Ensino Fundamental Anos Iniciais, para verificar as formas de comunicação desenvolvidas entre professor e aluno com TEA no processo de ensino e aprendizagem. Os docentes responderam a dois questionários, sendo um para o levantamento de dados iniciais para elaboração do produto educacional e outro para a avaliação deste material desenvolvido. O segundo instrumento passou por um processo de validação de seis juízes pesquisadores, doutores e doutorandos da área da educação.

Após a conclusão da pesquisa, será disponibilizado para a Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de Ponta Grossa o caderno pedagógico em formato de *e-book*, desenvolvido como produto educacional, destinado à formação de professores sobre o tema proposto em estudo.

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo aborda uma contextualização histórica da educação inclusiva e dos documentos nacionais e internacionais, apresenta legislações específicas sobre o transtorno e os documentos municipais que norteiam a Rede de Ensino de Ponta Grossa - PR sobre o TEA.

O segundo capítulo tece a caracterização do TEA, os impactos na comunicação e na aquisição da linguagem no desenvolvimento neuroatípico e típico e os recursos e/ou metodologias facilitadores da comunicação e linguagem para a o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com TEA.

O terceiro capítulo discorre sobre a abordagem metodológica e as estratégias de investigação, fundamentadas em Colombo, Anjos e Antunes (2019) e Moreira (2018), apresenta os participantes da pesquisa, os procedimentos e os instrumentos de coleta de dados, o encaminhamento para a análise dos dados, a estruturação e desenvolvimento do produto educacional.

O quarto capítulo apresenta a análise e discussão dos resultados da pesquisa, a partir dos indicadores coletados na avaliação realizada pelos participantes da pesquisa sobre o produto educacional desenvolvido.

Para finalizar, tecem-se as considerações finais e apresentam-se as conclusões da pesquisa.

CAPÍTULO 1

O PERCURSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS

A compreensão do processo educacional dos indivíduos PAEE é essencial na busca de contribuir com a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. De modo a contextualizar esse percurso, neste capítulo, abordam-se aspectos históricos e políticos da inclusão escolar, o processo de garantia de direitos às pessoas com TEA no Brasil e as leis específicas para pessoas com este transtorno no município de Ponta Grossa.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As políticas públicas para a educação inclusiva estão presentes na realidade social e educacional, como forma de garantir os direitos de pessoas com desenvolvimento atípico, cujo acesso e permanência na escola eram negados pela sociedade.

Conforme os dados levantados em 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), 45 milhões de pessoas têm algum tipo de deficiência, o que justifica a importância em compreender os avanços da legislação, no sentido de garantir os direitos que lhes foram negados no decorrer da história.

A trajetória das pessoas com deficiência é marcada por muitos preconceitos, pela exclusão social, por períodos em que foram consideradas como aberrações da natureza ou como consequência de castigos divinos. Essas perspectivas são decorrentes da ausência estudos sobre a deficiência, o que levava a ser interpretada de forma simplista, conforme a vivência da época (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011).

No Brasil, crianças com deficiências eram abandonadas e muitas delas morriam (JANUZZI, 2004). A partir do ano de 1726, foram criadas as rodas¹ nas igrejas que acolhiam as crianças abandonadas, assim como hospitais de caridade que faziam o mesmo movimento. Em ambos, ao menos tinham a chance de viver, embora fechados, isolados e não aceitos socialmente fora desses espaços restritos.

¹ “Foram criadas em 1726 as chamadas rodas de expostos, onde as crianças eram colocadas e as religiosas as recolhiam. Essas religiosas proporcionavam alimentação, educação e todos os cuidados que necessitassem” (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011, p. 135).

Ainda no contexto brasileiro, em 1854, criou-se o Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamim Constant, e, em 1857, o Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (MENDES, 2010). Esses dois institutos foram pioneiros no país, no que diz respeito à distinção entre normalidade e anormalidade e no atendimento aos considerados “anormais” numa perspectiva assistencialista.

No período histórico subsequente, entre 1874 e 1877, Mendes (2010 apud JANUZZI, 1992) destaca o surgimento de duas visões diferentes com relação às pessoas com deficiência, que são: médico-pedagógica² e psicopedagógica³. Os hospitais Juliano Moreira e Escola México começaram a atender as pessoas com deficiências física e intelectual, prevalecendo diagnóstico médico, considerando a incapacidade da socialização com pessoas com desenvolvimento típico.

Passada uma década, em 1889, com a Proclamação da República, os médicos passaram a estudar melhor as crianças com deficiências graves, acarretando na criação de instituições como os sanatórios psiquiátricos (MENDES, 2010), um ponto positivo e negativo para a época, porque ainda prevaleciam termos como “retardado” e “anormais de inteligência”, nomenclaturas usadas nesse período histórico, com base no entendimento e instruções que sabiam sobre as deficiências.

A partir do marco internacional, Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que defende que todos têm o direito de viver em sua plenitude, visto que os seres humanos são iguais perante a lei, não se faz a distinção entre indivíduos com desenvolvimento típico e atípico.

No Brasil, entre 1929 e 1954, destaca-se a chegada de Helena Antipoff⁴, fundadora da escola para crianças excepcionais e de serviços de diagnóstico, classes e escolas especiais, na sequência. Entre 1950 e 1959, houve aumento do número de estabelecimentos de ensino especial para pessoas com deficiência intelectual (MENDES, 2010).

Em 1958, o Ministério da Educação (MEC) passou a dar assistência técnica-financeira, lançando campanhas para a educação de pessoas com deficiência, avançando o pensamento para a educação popular e de reformas para que isso acontecesse (MENDES, 2010).

² “Vertente médico-pedagógica: mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares [...]” (MENDES, 2010, p. 94).

³ “Vertente psicopedagógica: que não depende do médico, mas enfatiza os princípios psicológicos [...]” (JANUZZI, 1992, p. 59 apud MENDES, 2010, p. 94).

⁴ Helena Antipoff (25/03/1892 – 09/08/1974) é uma psicóloga russa que teve grande influência nacional na educação especial brasileira, sendo a fundadora do Instituto Pestalozzi para pessoas com deficiência mental. Disponível em: www.pestalozzi.org.br. Acesso em: 10 abr. 2022.

Em 1961, a Lei 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961) criou o Conselho Federal, que favorece a educação aos excepcionais – assim denominados na época –, crescendo o número de instituições relacionadas ao âmbito educacional. Porém, nesse mesmo período, destaca-se a evasão e a reprovação de estudantes com deficiência intelectual. Outra alternativa foi a criação de classes especiais nas escolas regulares da Educação Básica.

Algum tempo depois, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), reformulou a Lei 4.024 de 1961 e, em seu artigo 9º, propôs: “Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial [...]”. Nota-se que a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) definiu a clientela da educação especial, porém manteve a ideia de classes e escolas especiais.

Em 1988, a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), em seu artigo 206º, inciso I, destaca sobre “igualdade de condição para acesso e permanência na escola”, e em seu artigo 208º, inciso III, “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, ou seja, um campo novo sobre o processo de inclusão, respeitando os limites de cada um, dentro do ambiente escolar.

A partir de 1988, a Educação Especial tem o intuito de garantir os direitos das Pessoas com Deficiências, sem que haja a exclusão social, haja vista que este sujeito é concebido como sujeito de direitos pela Constituição Federal de 1988, pois, “o processo de garantia do acesso imediato e contínuo da pessoa com necessidades especiais ao espaço comum da vida em sociedade, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento apresentado” (ARANHA, 2000, p. 13).

Em 1990, no âmbito internacional, realizou-se a Declaração Mundial sobre educação para todos (UNESCO, 1990), mesmo ano que, no Brasil, cria-se a Lei 8.069/90 (BRASIL, 1990), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), cujo documento enfatiza a educação como um direito, a equidade na universalização de ensino para todos, deixando mais explícito que o ensino precisa ser inclusivo e de qualidade.

A partir do compromisso internacional proposto na Declaração de Salamanca de 1994, no Brasil, os princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educacionais Especiais – termos utilizados na época – aparecem junto à ideia de inclusão educacional, visto que começa a transformação social e educacional inclusiva da pessoa com deficiência nas escolas da Educação Básica (BRASIL, 2003). No mesmo ano, de forma contrária à inclusão escolar, aparece a Política Nacional de Educação Especial, que condiciona o acesso às classes comuns

do ensino regular para aqueles que tem condições de acompanhar as atividades curriculares no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN), promulgada logo após (BRASIL, 1996), trata, em seu capítulo V, a questão da inclusão adaptada de acordo com as necessidades dos alunos, ou seja, a ideia de transformar o espaço escolar para a criança se sentir pertencente e estimulada a aprender de maneira adequada.

O século XX foi marcado por muitas mudanças de paradigmas. Ele trouxe consigo avanços importantes para os indivíduos com deficiência, sobretudo em relação às ajudas técnicas: cadeiras de rodas, bengalas, sistema de ensino para surdos e cegos, dentre outros que foram se aperfeiçoando. Notamos que a sociedade começou a se organizar coletivamente para enfrentar os problemas e para melhor atender a pessoa com deficiência. A conscientização dos direitos humanos e da necessidade da participação e integração na sociedade de uma maneira ativa se fez presente (FERNANDES; SCHLESNER; MOSQUERA, 2011, p. 138).

Algumas mudanças de paradigmas foram realizadas, no que concerne à conquista do espaço social e educacional da pessoa com deficiência, no sentido de ultrapassar as barreiras impostas, ampliando a visão e fomentando a discussão sobre a inclusão, a superação da exclusão.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), ressalta 30 metas e objetivos para a Educação Especial, destacando-se como meta principal:

[...] a formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como instituições específicas e outras (BRASIL, 2001, p. 80).

Ainda, desvela, no seu artigo 5º:

[...] prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais, da própria escola ou em outra escola de ensino regular de turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou Municípios (BRASIL, 2001, p.1).

Complementando, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001), ressalta no artigo 1º: “A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades” (BRASIL, 2001, p. 1). No ano de 2001, foi promulgada, aqui no Brasil, pelo Decreto nº 3.956/2001, a Convenção de Guatemala (BRASIL, 2001), documento resultante da

reunião internacional de 1999, que traz em toda sua descrição a questão de eliminar todas as formas de exclusão e discriminação.

Entre os anos de 2003 e 2010, destacam-se os Programas de Educação Inclusiva pelo MEC (BRASIL, 2003), as convenções como a de Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2006), o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007) e, principalmente, o Programa de Formação por Multiplicadores para Educadores - Educação Inclusiva: direito à diversidade e Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008), que relata a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Com a Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), são instituídas as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, que enfatiza sobre as matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas classes comuns do ensino regular, e a oferta do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF) ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) da rede pública.

Nos artigos 2º e 3º da mesma resolução, ressalta-se a função do AEE, de modo complementar ou suplementar à formação do aluno, com recursos de acessibilidade ao currículo e estratégias de aprendizagem, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. No seu artigo 4º, considera-se como público do AEE, incisos I, II e III:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p.1).

Observa-se que apenas no final do período histórico descrito são contempladas as pessoas com TEA, estando no PAEE no grupo transtornos globais do desenvolvimento, conforme classificação da época. Nas próximas seções, serão destacadas as principais legislações específicas para os indivíduos com TEA.

1.2 O PROCESSO DE GARANTIA DE DIREITOS ÀS PESSOAS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA NO BRASIL

Como parte das políticas públicas, a legislação brasileira tem proposto garantias para a efetivação da inclusão social e educacional. Com destaque aos direitos de pessoas com TEA, ressaltam-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Lei Nº 12.764/12 - Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, sancionada em 2012, e, a mais recente, Lei Nº 13.146/15 - Lei Brasileira de Inclusão - LBI (BRASIL, 2015).

Em 2008, no Brasil, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é organizada, tendo por objetivo:

Assegurar a inclusão escolar de alunos 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; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.15).

Nessa lei, o trabalho colaborativo pode se desenvolver em prol dos avanços dos alunos em todos os níveis de ensino, por meio de uma interação entre ensino regular e especializado, um ensino de qualidade para todos do âmbito escolar.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012) define a pessoa com TEA como:

Aquela que possui deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; possuindo também padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados (ecolalias) ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamentos ritualizados (BRASIL, 2012).

Essa lei reconhece e estabelece os direitos sociais dos indivíduos com TEA, com relação à saúde, educação e participação social. A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) assegura e promove com igualdade a inclusão social das pessoas com deficiência, destacando a aplicação, quando necessário, de acessibilidade com desenho universal para aprendizagem,

tecnologia assistiva e rompimento com qualquer tipo de barreira para que isso seja efetivado na prática. Ainda, ressalta nos seus artigos 27º e 28º sobre o direito à educação de qualidade em todas as esferas educacionais.

No site *Autismo e Realidade*⁵, pode ser destacada a Lei 13.370/16 (BRASIL, 2016), que reduz a jornada de trabalho de servidores públicos com filhos autistas, a Lei 8.899/94 (BRASIL, 1994), que garante o transporte gratuito interestadual se a família da criança com TEA comprovar até dois salários-mínimos, a Lei 8.742/93 (BRASIL, 1993), que auxilia o TEA com um salário-mínimo mensal se comprovada à necessidade, e o Decreto 7.611/11 (BRASIL, 2011), que dispõe atendimento educacional especializado. Observa-se que, mesmo que em parte, muitos dos direitos previstos nessas leis e decretos são atendidos na realidade escolar, como consequência das lutas e conquistas sociais, já que é por meio dessa realidade a principal fonte de informação às famílias dos estudantes sobre seus direitos, em especial, daquelas menos favorecidas social e economicamente.

Em 2019, o Decreto nº 9.465 (BRASIL, 2019) trouxe mudanças nas Secretarias de Modalidades Especializadas de Educação e, em 2020, a Política Nacional da Educação Especial, Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020), descreve sobre as perspectivas: equitativa, inclusiva e aprendizado ao longo da vida, que foi revogada por trazer uma ideia de retrocesso à inclusão. Diante do contexto das legislações sobre o TEA apresentadas até aqui, é possível perceber o avanço no estabelecimento de direitos e garantias da educação inclusiva para esse público.

A partir das leis e decretos apresentados a nível nacional, são elaboradas as leis estaduais e municipais. A próxima seção aborda as legislações do município lócus desta pesquisa.

1.3 LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA PARA PESSOAS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA

No município de Ponta Grossa, no Paraná, em 2012, foi promulgada a Lei nº 10.973 (PONTA GROSSA, 2012), que dispõe sobre a Política Municipal de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a qual traz questões sobre a vida em sociedade. Seu artigo 3º, inciso IV, ressalta:

⁵ Site *Autismo e Realidade*, disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/convivendo-com-o-tea/leis-e-direitos/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

A inclusão dos estudantes com Transtornos do Espectro Autista nas classes comuns de ensino regular e a garantia de atendimento educacional especializado gratuito a esses educandos, quando apresentarem necessidades especiais e sempre que, em função de condições específicas, não for possível a sua inserção nas classes comuns de ensino regular, observado o disposto no Capítulo V (Da Educação Especial) do Título III da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educacional Nacional (PONTA GROSSA, 2012).

O direito à inserção na sala regular vem sendo garantido de acordo com as legislações municipais. Em 2017, ocorreu a primeira alteração na Lei 10.973 (PONTA GROSSA, 2012), que enfatiza o uso, em espaços públicos e privados, de placas de atendimento prioritário, com o símbolo mundial da conscientização do TEA (Lei Municipal nº 12.867). Então, no ano de 2019, por meio do Decreto nº 16.693, regulamenta-se a mudança proposta. Já em 2017, a Lei Municipal nº 12.867 traz as consequências financeiras para o descumprimento sobre os direitos já propostos.

A legislação municipal começa a interferir na prática social, enfatizando que a pessoa com TEA merece ter seus direitos sociais e educacionais praticados. Em 2021, a Lei nº 13.952, por meio do projeto de Lei 019/2021, prevê a aplicação de testes de triagem do TEA em todas as unidades básicas de saúde de Ponta Grossa, em formato de perguntas e respostas de “sim” ou “não”, para a faixa etária entre 16 e 30 meses, denominado “RASTREIO DE AUTISMO M-CHAT”. A intenção desse teste é identificar uma melhor qualidade de vida social a crianças com TEA, embora nem sempre o TEA será identificado por um teste. A seguir, segue o modelo utilizado nesta triagem:

Preencha as questões a seguir referentes às atitudes e comportamentos do seu filho(a). Procure responder de forma precisa a todas as perguntas feitas. Caso o comportamento seja raro (ex.: você só observou uma ou duas vezes), por favor, responda como se seu filho não tivesse o comportamento.

1. Seu filho gosta de se balançar, de pular no seu joelho etc.?
2. Seu filho tem interesse por outras crianças?
3. Seu filho gosta de subir em coisas, como escadas ou móveis?
4. Seu filho gosta de brincar de esconder e mostrar o rosto ou de esconde-esconde?
5. Seu filho já brincou de “faz de conta”, como, por exemplo, fazer de conta que está falando no telefone ou que está cuidando da boneca ou qualquer outra brincadeira de “faz de conta”?
6. Seu filho já usou o dedo indicador dele para apontar para pedir alguma coisa?
7. Seu filho já usou o dedo indicador dele para apontar para indicar interesse em algo?
8. Seu filho consegue brincar de forma correta com brinquedos pequenos (ex: carros ou blocos) sem apenas colocar na boca, remexer no brinquedo ou deixar o brinquedo cair?
9. O seu filho alguma vez trouxe objetos para você (pais) para lhe mostrar este objeto?
10. O seu filho olha para você no olho por mais de um segundo ou dois?
11. O seu filho já pareceu muito sensível ao barulho (ex: tapando os ouvidos)?
12. O seu filho sorri em resposta ao seu rosto ou ao seu sorriso?
13. O seu filho imita você (ex: você faz expressões/caretas e seu filho imita)?
14. O seu filho responde quando você o chama pelo nome?

- 15 Se você aponta um brinquedo do outro lado do cômodo, o seu filho olha para ele?
 16 Seu filho já sabe andar?
 17 O seu filho olha para coisas que você está olhando?
 18 O seu filho faz movimentos estranhos com os dedos perto do rosto dele?
 19 O seu filho tenta atrair a sua atenção para a atividade dele?
 20 Você alguma vez já se perguntou se seu filho é surdo?
 21 O seu filho entende o que as pessoas dizem?
 22 O seu filho as vezes fica aéreo "olhando para o nada" ou caminhando sem direção definida?
 23 O seu filho olha para o seu rosto para conferir a sua reação quando vê algo estranho?
- Cada resposta vale 1 ponto, de modo que a pontuação final varia de 0 a 23 e o escore total é calculado a partir da soma dos pontos.
- Se a pessoa obtiver mais de 3 pontos oriundos de quaisquer dos itens, ela é considerada em risco para autismo.
- Se obtiver 2 pontos derivados de itens críticos (que são as questões 2, 7, 9,13,14 e 15) também é considerada em risco para autismo.
- As respostas pontuadas com "não" são: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19,21 e 23.
- As respostas pontuadas com "sim" são: 11, 18, 20, 22. As respostas Sim/Não são convertidas em passa/falha (PONTA GROSSA, 2021).

Ainda em 2021, a Lei. nº 14.007 altera a Lei nº10.973/2012 (PONTA GROSSA, 2021), e, em seu artigo 3º, determina que “[...] caberá ao Poder Executivo a implantação do Centro Especializado em Reabilitação Neuropsicológica com atendimento prioritário às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”.

Sobre essa implementação, a Lei. nº 14.077 acrescenta a redação da Lei nº 10.973/2012 (PONTA GROSSA, 2021), nos seus parágrafos 1º e 2º:

- § 1º A construção e implantação do Centro Especializado em Reabilitação Neuropsicológica ficam condicionadas ao repasse de incentivo financeiro pelos Governos Federal e Estadual, na forma da legislação aplicável.
- § 2º Para fins do disposto neste artigo, o Poder Executivo buscará linhas de crédito junto aos organismos governamentais, na forma da legislação vigente (PONTA GROSSA, 2021).

Especificando no seu artigo 3º:

Na criação do Centro Especializado em Reabilitação Neuropsicológica, caberá ao Poder Executivo Municipal observar os seguintes fundamentos: (AC)

I - celeridade na confecção do laudo médico, priorizando, a partir de tal momento, as consultas diretas com o profissional especialista;

II - capacitação dos familiares dos portadores de Transtorno do Espectro Autista (TEA) com a realização de terapias conjuntas, visando sempre o acolhimento psicológico e a minimização dos efeitos decorrentes do transtorno;

III - prioridade no atendimento de pacientes em vulnerabilidade social;

IV - capacitação constante dos profissionais de saúde e utilização das técnicas mais avançadas, com o fito de propiciar, cada vez mais, melhorias na qualidade de vida dos portadores de Transtorno do Espectro Autista (TEA) (PONTA GROSSA, 2021).

Garantir direitos acessíveis às pessoas com TEA é um grande avanço na sociedade, pois o atendimento especializado amplia a melhor convivência com outros indivíduos e, ao

mesmo tempo, a qualidade de vida na interação social e educacional, dependendo do comprometimento do TEA.

As legislações destacadas no decorrer deste capítulo evidenciam o processo de conquista de direitos sociais e educacionais das pessoas com TEA, em constante modificação. Estas precisam ser consideradas pela sociedade como um todo, não apenas por esses indivíduos e seus familiares, para que se amplie a visão sobre a inclusão e os argumentos em prol da exigência dos direitos garantidos a esse público.

Para efetivar esses direitos no cotidiano escolar, a compreensão das especificidades do desenvolvimento dos estudantes com o transtorno e o conhecimento de estratégias pedagógicas que as consideram são imprescindíveis para o entendimento do professor sobre o processo histórico da educação de estudantes com TEA, foco do próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E SEUS IMPACTOS NA COMUNICAÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Este capítulo apresenta a caracterização do TEA sob a perspectiva biomédica, contida nos manuais diagnósticos da área da saúde, e a perspectiva crítica, que discute a neurodiversidade. Na sequência, discorre sobre o desenvolvimento da linguagem e comunicação das pessoas com TEA, comparando marcos de desenvolvimento de crianças consideradas típicas e neuroatípicas, destaca possíveis impactos dos déficits nesta área, no contexto escolar, e aborda estratégias que podem auxiliar na comunicação de estudantes com o transtorno nas relações interpessoais em sala de aula e na aprendizagem.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A palavra “autismo” deriva do grego “autos” e significa “voltar-se para si mesmo”, a junção dos termos autos+ismo expressa a condição do indivíduo com TEA que convive com o outro conforme suas perspectivas (REGO BARROS; MELO; CARVALHO, 2013).

Quem usou o termo “autismo” pela primeira vez foi o psiquiatra Eugen Bleuler, para o diagnóstico de esquizofrenia. Porém, foi em 1943 que Leo Kanner, também psiquiatra, em suas primeiras pesquisas com crianças com esquizofrenia já abordava características do autismo de forma mais relevante, destacando questões comportamentais, cognitivas e emocionais (CUNHA, 2015). O autismo não era reconhecido como um transtorno na época, mas relacionado a comportamentos e características de outras patologias. Os pioneiros em fazer a distinção foram Leo Kanner e Hans Asperger (CUNHA, 2015).

Leo Kanner definiu o autismo como uma psicopatia infantil, devido à falta de interação social por meio da linguagem e a falta de interação afetiva entre família e a criança, destacando o termo “mãe-geladeira”, relacionando as condutas da criança a características maternas, que afetavam nas relações com as outras pessoas (BRASIL, 2015). Hans Asperger reafirmou a falta de interação, embora não visse o autismo como incapacidade ou insuficiência, uma vez que, em outras áreas, poderiam ter um melhor desenvolvimento, pois, na sua concepção, a falta de interação era ligada mais a questões emocionais (CARVALHO *et al.*, 2014; KLIN, 2006). A partir das contribuições destes autores, gradativamente, ocorreu a intensificação dos estudos sobre o transtorno.

Na última década do século passado e nos primeiros anos do século XXI, prevaleciam as concepções sobre os transtornos mentais, propostas na quarta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais, DSM-4 (APA, 1994), que classificava o “autismo” como uma das condições presentes dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). O “autismo” era considerado como um distúrbio do desenvolvimento que normalmente surge nos primeiros três anos de vida e atinge a comunicação, a interação social, a imaginação e o comportamento, podendo evoluir até a vida adulta (WILLIAMS; WRIGHT, 2008; MELLO, 2003). Todavia, não era visto como uma doença única, mas um distúrbio de desenvolvimento complexo, determinado do ponto de vista comportamental, que apresenta fundamentos múltiplos e se caracteriza por graus variados de gravidade (GADIA, 2006).

Na última versão do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-5), o “autismo” passou a ser denominado como Transtorno do Espectro Autista (TEA) e classificado como um dos Transtornos de Neurodesenvolvimento, (APA, 2014), buscando congrega as pesquisas desenvolvidas e orientar de forma mais clara o diagnóstico e a utilização de linguagem comum entre diferentes profissionais. No DSM-5, Transtorno Mental é definido como:

[...] uma síndrome caracterizada por perturbação clinicamente significativa na cognição, na regulação emocional ou no comportamento de um indivíduo que reflete uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento subjacentes ao funcionamento mental. Transtornos mentais estão frequentemente associados a sofrimento ou incapacidade significativos que afetam atividades sociais, profissionais ou outras atividades importantes (APA, 2014, p. 20).

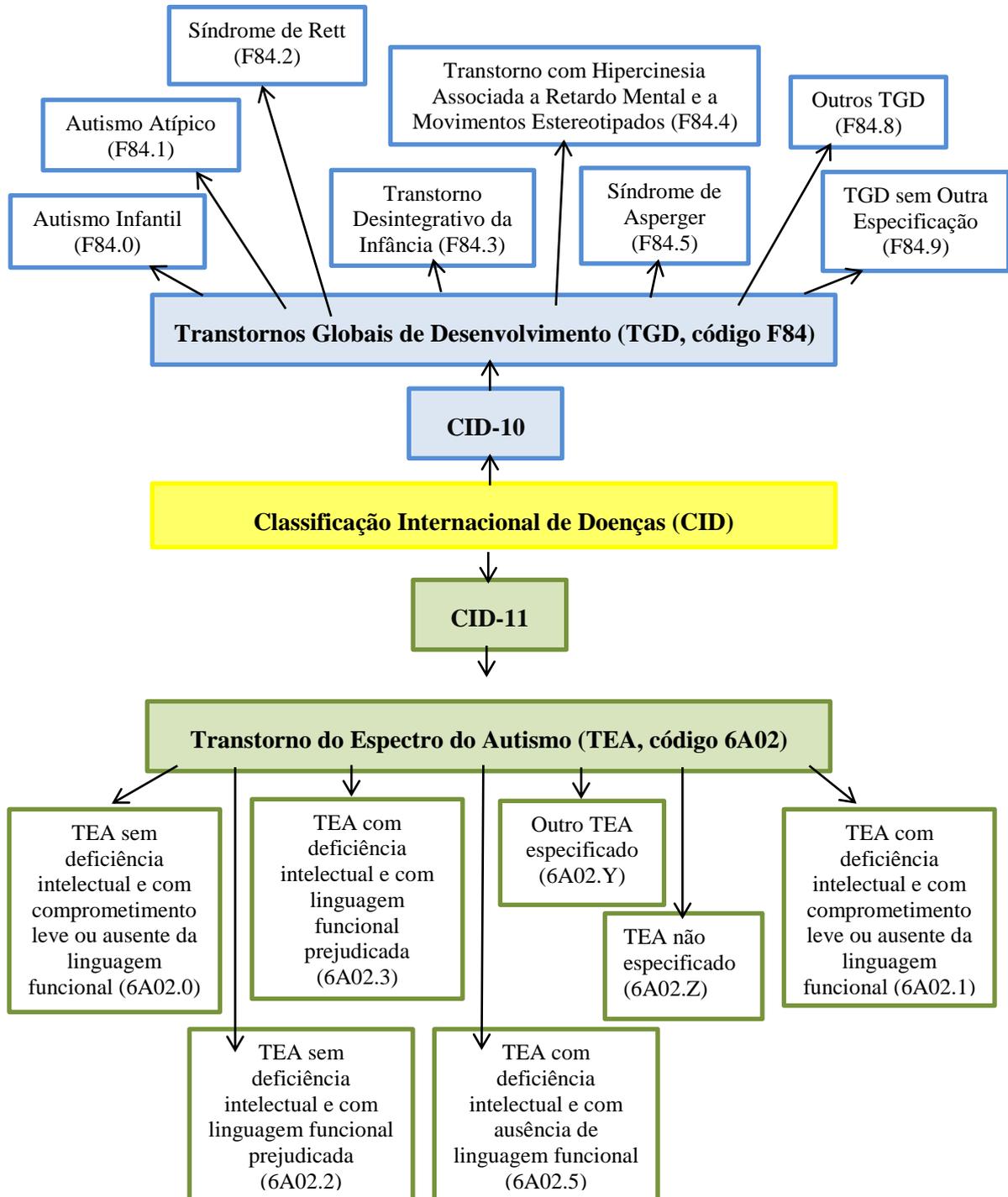
Já os Transtornos do Neurodesenvolvimento são definidos como:

Um grupo de condições com início no período de desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional (APA, 2014, p. 31).

Outro documento utilizado para a compreensão e o diagnóstico de todas as patologias, não apenas as mentais, é a Classificação Internacional de Doenças (CID), que, no decorrer do tempo, buscou alinhar-se ao DSM-5. Sua décima primeira edição (CID-11), a mais atual, entrou em vigor no Brasil em 2022 (OMS, 2022). A CID é desenvolvida e atualizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a fim de padronizar relatórios e diagnósticos médicos de modo global (ALMEIDA *et al.*, 2020).

No que diz respeito ao TEA, a CID-11 traz diversas modificações referentes aos seus códigos de diagnósticos e termos utilizados em relação a CID-10, que são ilustradas na Figura 1.

Figura 1 – Comparação entre as edições 10 e 11 da Classificação Internacional de Doenças (CID) em relação ao TEA



Fonte: Elaboração da autora.

Na CID-10, o TEA era classificado como Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD), sob o código F84. Dentro deste tópico, ele englobava o Autismo Infantil, Autismo Atípico, Síndrome de *Rett*, Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados, Transtorno Desintegrativo da Infância, Síndrome de *Asperger*, TGD sem outra especificação e outros TGD (OMS, 1989).

Com a atualização, a CID-11 (OMS, 2022) está alinhada às mudanças da última versão do DSM-5 (APA, 2014), dois importantes documentos que servem para nortear diagnósticos e informações sobre o TEA na atualidade, dentro de suas especificidades. Nesses dois documentos, o TEA recebeu uma nova classificação, passando a ser denominado como Transtorno do Neurodesenvolvimento (código 6A02), pertencendo ao tópico seis: Transtornos Mentais, Comportamentais ou de Desenvolvimento Neurológico (OMS, 2022).

Atualmente, diferentes classificações quanto ao desenvolvimento da linguagem são elencadas: TEA sem deficiência intelectual e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional, TEA com deficiência intelectual e com linguagem funcional prejudicada, TEA com deficiência intelectual e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional, TEA sem deficiência intelectual e com linguagem funcional prejudicada e TEA com deficiência intelectual e com ausência de linguagem funcional (OMS, 2022).

No DSM-5 (APA, 2014) apresentam-se características do TEA: estereotípias e repetição de atividades motoras, persistência em atividades monótonas, rotinas inflexíveis com relação ao seu comportamento e humor, limitação em interesses fixos que são incomuns na intensidade, no foco e no hipo/hiper-reatividade a estímulos sensoriais.

As pessoas com TEA apresentam como principais características alterações no domínio da comunicação social (socialização e comunicação verbal ou não verbal) e comportamento (padrões e interesses restritos e movimentos repetitivos). O Quadro 1 apresenta a classificação em três níveis de apoio de cada domínio, de acordo com o DSM-5.

Quadro 1 - Classificação dos níveis de apoio do TEA no DSM-5

(continua)

NÍVEL	COMUNICAÇÃO	COMPORTAMENTO
Nível 1 “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode aparentar pouco interesse por interações sociais.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Quadro 1 - Classificação dos níveis de apoio do TEA no DSM-5

(conclusão)

NÍVEL	COMUNICAÇÃO	COMPORTAMENTO
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal prejuízo social aparente mesmo na presença de apoio, limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem dos outros.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, limitação em iniciar interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restrito-repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.

Fonte: APA (2014, p. 52).

De acordo com o que propõe o DSM-5, é possível notar que dentro dos três níveis existem diferenças significativas na comunicação e comportamento, quanto à necessidade de apoio e de desenvolvimento escolar. O TEA necessita ser entendido e aceito dentro dessa variabilidade de impactos sobre o desenvolvimento e o processo de ensino e aprendizagem, caracterizado por diferentes formas de aprender, de conviver e de evoluir no contexto escolar. Mesmo porque as variabilidades dos sintomas tornam cada criança com TEA única em suas especificidades e singularidades (PAIVA, 2020).

Os manuais diagnósticos DSM-5 (APA, 2014) e CID-11 (OMS, 2022) apresentam o TEA em um modelo biomédico. Em contrapartida, existe o modelo crítico, também chamado de biopsicossocial, o qual descreve explicações e alternativas críticas ao modelo biomédico. O modelo biomédico apresenta o indivíduo com TEA a partir de suas características clínicas de dificuldades e atrasos, focando apenas nas suas limitações no que concerne aos comportamentos perante os paradigmas do que a sociedade considera “normal”. Nesse sentido, Justo (2010) relata sobre a padronização dos indivíduos com TEA, que não leva em consideração suas diferenças e subjetividades. Portanto, apenas o laudo médico com código específico acerca do transtorno acaba trazendo barreiras quanto aos seus comprometimentos.

[...] com base nos manuais médicos, os autores evidenciam os “prejuízos do autismo” como causa do impacto na escola, desconsiderando fatores de ordem social, como as barreiras pedagógicas, educacionais, comunicacionais e, principalmente, atitudinais no processo de escolarização das pessoas com TEA (WOU; YAEDU; WAYSZCEYK, 2019, p. 11).

Ortega e Gaudenzi (2016) enfatizam que o modelo biomédico pode ocasionar uma tragédia pessoal, pois o indivíduo com TEA passa a ser visto apenas pelo seu laudo médico.

Já o modelo crítico leva em consideração a individualidade de cada pessoa com TEA, como um ser capaz de ultrapassar o laudo médico, com identidade social, política, cultural e de luta pelos direitos, com a ideia de emancipação com esforços e buscas de desenvolvimento. Santos (2016) descreve o modelo crítico como um processo de emancipação e transformação da realidade dos estudantes com TEA, ou seja, um processo de oportunizar desenvolvimento dentro de suas potencialidades. É importante que a criança tenha qualidade de ensino, com devida rede de apoio para a promoção de qualidade de vida.

O modelo crítico é mais amplo, porque tem na sua perspectiva as influências do meio ao longo da vida como importantes para o seu desenvolvimento, compreendendo os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais como referência ao processo de ensino e aprendizagem (WOU; YAEDU; WAYSZCEYK, 2019). Essa perspectiva é proposta no movimento que propõe a neurodiversidade⁶ como identidade e não doença.

O movimento da neurodiversidade acolhe o paradigma construtivista imperante nos ‘estudos sobre deficiência’ (disability studies), segundo o qual deficiência e doença não são fatos biológicos, mas construções socioculturais que visam regulamentar os corpos e os cérebros (Davis 1995; Diniz 2007) uma posição que é compartilhada pela chamada ‘psiquiatria pós-moderna’, crítica da substituição da compreensão sociocultural, política e religiosa da doença mental pelo paradigma psicopatológico e neurocientífico. Ela descarta qualquer dimensão cientificista da psiquiatria que procure correlações entre transtornos mentais e lesões cerebrais (Brendel 2006). Resulta paradoxal que, exatamente nesse modelo construtivista, a neurodiversidade organize a identidade em torno de algo tão pouco construído e tão biológico como é o cérebro. O cerebralismo da identidade e da sociabilidade representa uma posição materialista que envolve uma naturalização extrema, ao contrário da construção. Para o movimento da neurodiversidade, o cérebro não é uma construção social. Coexistem no movimento o impulso construtivista e a naturalização identitária. Novamente se coloca o direito à diferença a par com os predicados biológicos de uma identidade marcada no cérebro (ORTEGA, 2008, p. 10).

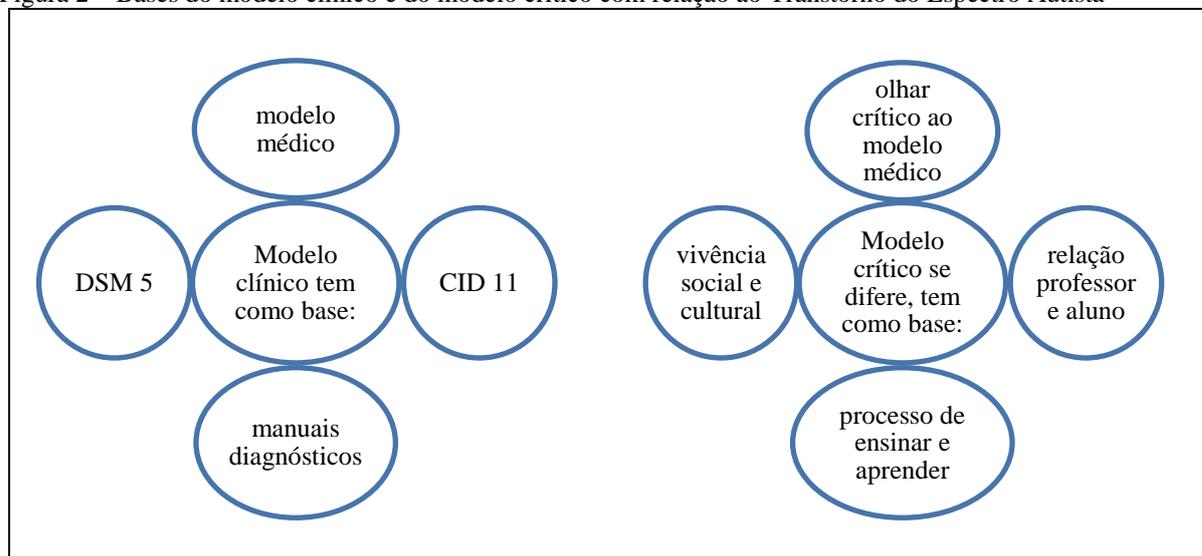
Nesse movimento, organizado basicamente por autistas como Judy Singer e Temple Grandin, com forma mais branda do transtorno, considerados de alto funcionamento, os indivíduos não se consideram como doentes, mas como neurologicamente diferentes, autodenominam-se neurodiversos ou neuroatípicos (ORTEGA, 2008). A partir disso, podem ser considerados como neurotípicos os indivíduos que não apresentam transtornos ou

⁶ Neurodiversidade é um termo proposto pela socióloga australiana e portadora da síndrome de Asperger Judy Singer, em 1999 (ORTEGA, 2008).

distúrbios que afetam significativamente seu funcionamento psíquico, ou não impactam sua vida, sua comunicação e interação interpessoal e intrapessoal.

De forma geral, o modelo biomédico e o modelo crítico têm suas especificidades, pois ambos têm sua importância, uma vez que trazem perspectivas diferentes sobre o TEA como laudo do Transtorno e o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem com um olhar de inclusão escolar, ultrapassando barreiras. Independente do modelo, as características presentes no transtorno impactam a vida da maioria dos sujeitos dentro do espectro autista que demanda ações para sua inclusão escolar. A Figura 2 apresenta a diferenciação entre os modelos.

Figura 2 – Bases do modelo clínico e do modelo crítico com relação ao Transtorno do Espectro Autista



Fonte: Wou, Yaedu e Wayszceyk (2019).

Nota: Elaboração da autora.

Há necessidade de superação da perspectiva dos professores ao considerarem apenas os déficits apontados nos diagnósticos clínicos, como geradores de barreiras para sua prática pedagógica, e conhecerem a especificidade do discente com TEA (RODRIGUES, 2018). Isso significa romper com a ideia do laudo médico como desígnio do não desenvolvimento ou aprendizagem do aluno, mas sim como descrição de um modo diferente. Daí a importância de uma equipe escolar com formação atualizada sobre o TEA e as práticas que possam ser eficientes no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem deste aluno.

2.2 COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM NO DESENVOLVIMENTO NEUROTÍPICO E ATÍPICO

Há uma diversidade de conceitos e definições para comunicação e linguagem, a depender da área de conhecimento que as estuda e das diferentes abordagens teóricas de cada área. Apenas para efeito de distinção, buscou-se definições em um dicionário⁷, mas mesmo assim não há unicidade.

Quadro 2 – Definições de comunicação e linguagem

COMUNICAÇÃO	LINGUAGEM
<ul style="list-style-type: none"> - Ato ou efeito de comunicar(-se). - Ato que envolve a transmissão e a recepção de mensagens entre o transmissor e o receptor, através da linguagem oral, escrita ou gestual, por meio de sistemas convencionados de signos e símbolos. - O conteúdo da mensagem transmitida. - Transmissão de uma mensagem a outrem. - Exposição oral ou escrita sobre determinado assunto, geralmente de cunho científico, político, econômico etc. - Ato de conversar ou de trocar informações verbais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Faculdade do ser humano de comunicar seus pensamentos e sentimentos. - Conjunto de sinais falados, escritos ou gesticulados de que se serve o homem para exprimir esses pensamentos e sentimentos. - Qualquer meio utilizado pelo homem para se comunicar. - Uso da língua, segundo a situação, o meio social, o interlocutor etc. - Sistema de sinais desenvolvido a partir de uma língua e que funciona como meio de comunicação, em circunstâncias específicas [...] - Conjunto de sinais convencionados que permitem a construção e a transmissão de uma mensagem, apenas por aqueles que os conhecem; código.

Fonte: MICHAELIS moderno dicionário da língua portuguesa (2022) [Seleção de algumas definições]. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 8 maio 2022.

Conforme exposto no Quadro 2, a comunicação é considerada como a maneira de passar a mensagem à outra pessoa, havendo um emissor e um receptor, que utilizam uma linguagem como meio pelo qual a mensagem será transmitida, seja por gestos, escrita ou fala. A comunicação, de modo genérico, acontece por meio da linguagem que será utilizada.

No TEA, a comunicação e o uso da linguagem variam bastante entre os sujeitos, como abordado anteriormente, apresentam diferentes níveis, que podem ter seu percurso de desenvolvimento melhorado quando diagnosticado precocemente e atendido com intervenções adequadas. Com relação ao impacto do transtorno sobre a linguagem, o DSM-5 descreve os diferentes níveis a partir de especificadores, como:

[...] ‘com ou sem comprometimento da linguagem concomitante’, o nível atual de funcionamento verbal deve ser avaliado e descrito. Exemplos das descrições específicas de ‘com comprometimento da linguagem concomitante’ podem incluir ausência de fala inteligível (não verbal), apenas palavras isoladas ou fala telegráfica.

⁷ MICHAELIS moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em 8 de março de 2022.

O nível linguístico em pessoas ‘sem comprometimento da linguagem concomitante’ pode ser descrito adicionalmente por fala em frases completas ou apresenta fala fluente. Uma vez que a linguagem receptiva pode se mostrar mais atrasada do que o desenvolvimento da linguagem expressiva, no transtorno do espectro autista as habilidades de linguagem receptiva e expressiva devem ser consideradas em separado (APA, 2014, p. 52-53).

O desenvolvimento na comunicação e na linguagem pode ocorrer de forma muito distinta entre crianças neuroatípicas, mas a diferença pode ser maior ainda entre as neurotípicas e atípicas. Grandin (2011) faz uma comparação entre distinguir o desenvolvimento neurológico típico e atípico, sendo o primeiro o das crianças que têm uma linguagem relacionada ao real e o segundo o daquelas que têm falas repetidas (ecolalias), além da necessidade de aprender que os objetos têm nomes, partindo de suas vivências para desenvolver a comunicação.

É importante buscar que a criança com TEA se comunique, seja por fala, gestos, símbolos, desenhos e ou outras formas, que possa transmitir uma mensagem e ser entendida por outro indivíduo, não apenas para o processo de ensino e aprendizagem e para a relação entre professor e aluno. A comunicação pode se desenvolver por meio da linguagem verbal ou não verbal, ou seja, fazendo ou não o uso da fala convencional funcional.

Os prejuízos comunicativos observados no TEA estão relacionados à semântica e pragmática e são manifestados através da repetição de palavras ou frases (em geral as últimas expressões ouvidas), erro na colocação pronominal (refere-se a si mesmo como terceira pessoa), assim como erros na conjugação dos verbos e utilização dos adjetivos. A repetição de palavras ou frases é conhecida como ecolalia (SILVA, 2020, p. 181-182).

Devido a essas particularidades, a vida escolar nos iniciais do Ensino Fundamental, etapa com especial destaque ao processo de alfabetização, é bastante impactante para as crianças com TEA, por conta do seu desenvolvimento da comunicação e linguagem para que o processo possa acontecer.

Muitos indivíduos têm déficits de linguagem, os quais variam de ausência total da fala, passando por atrasos na linguagem, compreensão reduzida da fala, fala em eco até linguagem explicitamente literal ou afetada. Mesmo quando habilidades linguísticas formais (p. ex., vocabulário, gramática) estão intactas, o uso da linguagem para comunicação social recíproca está prejudicado no transtorno do espectro autista (APA, 2014, p. 53).

Antunes, Mecca e Costa (2020, p. 484) destacam que “crianças com atraso na aquisição e uso das competências linguísticas podem apresentar dificuldades de compreender instruções, bem como responder as demandas escolares, que são, em sua maioria, pautadas em instruções verbais”. Sendo assim, os variados aspectos da linguagem e comunicação dos indivíduos com desenvolvimento atípico acabam afetando o seu desempenho no âmbito

escolar, de acordo com seu prejuízo linguístico. Por isso, é ideal, nos estágios de desenvolvimento da criança, prestar atenção desde o nascimento em algumas características que serão descritas, a seguir, como indicadores precoces de crianças com TEA. No Quadro 3, apresenta-se um comparativo entre crianças neurotípicas e com TEA.

Quadro 3 – Indicadores do desenvolvimento da linguagem de crianças neurotípicas e com TEA

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	CRIANÇAS NEUROTÍPICAS	CRIANÇAS COM TEA
DOS 0 AOS 6 MESES	Reagem a fala de familiares e outras pessoas. Têm sorriso social e interesse por sons distintos e até realiza a lalação (bebê faz sons).	Ignoram ou não reconhecem a fala de seus familiares. Prevalecem o silêncio ou gritos aleatórios. Prevalecem choros duradouros sem relação a algum acontecimento.
DOS 6 AOS 12 MESES	Repetem sílabas com significado ao apontar objetos (primeiras palavrinhas). Reagem ao nome com gracinhas e tem expressões faciais de contentamento e descontentamento.	Não reagem quando chamados pelo nome. Não manifestam expressões faciais de acordo com os acontecimentos. Não respondem com gritos ou barulhos quando estimulados. Repetem gestos aleatórios fora do contexto estimulado.
DOS 12 AOS 18 MESES	Já conseguem realizar pequenas frases. Ao apontar objetos, tentam repetir com autonomia o seu nome e, quando solicitam novamente, já nomeiam da maneira que conseguirem.	Não apontam para os objetos e nem demonstram interesse para aprender a falar. Dificuldade para sair da rotina. Apresentam menos variações faciais na comunicação. Podem não apresentar o desenvolvimento das primeiras palavras nessa faixa etária.
DOS 18 AOS 24 MESES	Nomeiam objetos. Dizem o próprio nome e fala frases. Falam mais de 10 palavras e já demonstram autonomia de conversas em diálogos das famílias e pessoas fora do seu cotidiano.	Não sabem sinalizar sim ou não com a cabeça. Gesticulam menos quando estimulados e podem em algum momento realizar gestos aleatórios. Não desenvolvem a linguagem e nem exploram a fala. Aqui prevalecem a fala repetida e sem autonomia.
DOS 24 AOS 36 MESES	Já têm autonomia de expressão de sentimentos, dores e sensações diversas. Se comunicam com autonomia de respostas, distinguindo gênero, número e tempo verbal na fala.	Repetem a fala de outras pessoas. Não tem interesse em diálogos com os pais e outras pessoas fora do seu cotidiano. Não distinguem gênero, número e tempo verbal na fala.

Fonte: Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2014) e Caderno da Criança (BRASIL, 2021).

Nota: Adaptado pela autora.

Conforme exposto, alguns sinais devem ser observados em relação a linguagem e comunicação, pois podem ser sinais de alerta sobre o desenvolvimento. O Ministério da Saúde (BRASIL, 2022) lançou, em 2021, a terceira e mais recente edição da Caderneta da Criança, que traz como diferencial os marcos de desenvolvimento neuropsicomotor, afetivo e cognitivo/linguagem, com a novidade de inclusão do instrumento Checklist M-CHAT-R/F,

que auxilia na identificação de crianças entre 16 e 30 meses, para o TEA, como ilustra a Figura 3.

Figura 3 – Exemplo da Caderneta de Criança (menino), sobre Checklist Modificado para Autismo em Crianças Pequenas: versão revisada e consulta de seguimento (M-CHAT-R/F)TM

Checklist Modificado para Autismo em Crianças Pequenas: versão revisada e consulta de seguimento (M-CHAT-R/F)			
Por favor, responda as questões abaixo sobre o seu filho. Pense em como ele geralmente se comporta. Se você viu o seu filho apresentar o comportamento descrito poucas vezes, ou seja, se não for um comportamento frequente, então responda não. Por favor, marque sim ou não para todas as questões. Obrigado.			
1	Se você apontar para algum objeto no quarto, o seu filho olha para este objeto? (POR EXEMPLO, se você apontar para um brinquedo ou animal, o seu filho olha para o brinquedo ou para o animal?)	Sim	Não
2	Alguma vez você se perguntou se o seu filho pode ser surdo?	Sim	Não
3	O seu filho brinca de faz de contas? (POR EXEMPLO, faz de conta que bebe em um copo vazio, faz de conta de falar no telefone, faz de conta que dá comida a uma boneca ou a um bichinhode pelúcia?)	Sim	Não
4	O seu filho gosta de subir nas coisas? (POR EXEMPLO, móveis, brinquedos em parques ou escadas?)	Sim	Não
5	O seu filho faz movimentos estranhos com os dedos perto dos olhos (POR EXEMPLO, mexe os dedos em frente aos olhos e fica olhando para os mesmos?)	Sim	Não
6	O seu filho aponta com o dedo para pedir algo ou para conseguir ajuda? (POR EXEMPLO, aponta para um biscoito ou brinquedo fora do alcance dele?)	Sim	Não
7	O seu filho aponta com o dedo para mostrar algo interessante para você? (POR EXEMPLO, aponta para um avião no céu ou um caminhão grande na rua?)	Sim	Não
8	O seu filho se interessa por outras crianças? (POR EXEMPLO, seu filho olha outras crianças, sorri para elas ou se aproxima delas?)	Sim	Não
9	O seu filho traz coisas para mostrar para você ou as segura para que você as veja – não para conseguir ajuda, mas apenas para compartilhar? (POR EXEMPLO, para mostrar uma flor, um bichinho de pelúcia ou um caminhão de brinquedo)	Sim	Não
10	Seu filho responde quando você o chama pelo nome? (POR EXEMPLO, ele olha para você, fala ou imite algum som, ou para o que está fazendo quando você o chama pelo nome?)	Sim	Não
11	Quando você sorri para os eu filho, ele sorri de volta para você?	Sim	Não
12	O seu filho fica muito incomodado com barulhos do dia a dia? (POR EXEMPLO, seu filho grita ou chora ao ouvir barulhos como os de liquidificador ou de música alta?)	Sim	Não
13	O seu filho anda?	Sim	Não
14	O seu filho olha nos seus olhos quando você está falando ou brincando com ele, ou vestindo a roupa dele?	Sim	Não
15	O seu filho tenta imitar o que você faz? (POR EXEMPLO, quando você dá tchau, ou bate palmas, ou joga um beijo, ele repete o que você faz?)	Sim	Não
16	Quando você vira a cabeça para olhar alguma coisa, o seu filho olha ao redor para ver o que você está olhando?	Sim	Não
17	O seu filho tenta fazer você olhar para ele? (POR EXEMPLO, o seu filho olha para você para ser elogiado/aplaudido, ou diz: “olha mãe!” ou “óh mãe!”)	Sim	Não
18	O seu filho compreende quando você pede para ele fazer alguma coisa? (POR EXEMPLO, se você não apontar, o seu filho entende quando você pede: “coloca o copo na mesa” ou “liga a televisão”)?	Sim	Não
19	Quando acontece algo novo, o seu filho olha para o seu rosto para ver como você se sente sobre o que aconteceu? (POR EXEMPLO, se ele ouve um barulho estranho ou vê algo engraçado, ou vê um brinquedo novo, será que ele olharia para seu rosto?)	Sim	Não
20	O seu filho gosta de atividades de movimento? (POR EXEMPLO, ser balançado ou pular em seus joelhos)	Sim	Não

Fonte: Ministério da Saúde (BRASIL, 2022). Disponível em:

https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderneta_crianca_menino_passaporte_cidadania_3ed.pdf.

Acesso em: 15 maio 2022.

Todas as iniciativas que contribuem para o desenvolvimento e inclusão de pessoas com TEA merecem ser comemorados, mas ainda falta muito para se fazer. Por meio desse instrumento denominado Checklist M-CHAT-R/F, são disponibilizadas informações que possibilitam alertar sobre características que possam fazer parte do transtorno e, assim, facilitar a sua identificação, desde os seus primeiros anos de vida, pois, embora o TEA tenha seu percurso ao longo da vida, a identificação precoce é muito importante. Entretanto, vale destacar que a proposta é trazer indicativos e não o diagnóstico.

O transtorno do espectro autista não é um transtorno degenerativo, sendo comum que aprendizagem e compensação continuem ao longo da vida. Os sintomas são frequentemente mais acentuados na primeira infância e nos primeiros anos da vida escolar, com ganhos no desenvolvimento sendo frequentes no fim da infância pelo menos em certas áreas (p. ex. aumento no interesse por interações sociais) (APA, 2014, p. 56).

Compreendendo o impacto no desenvolvimento da linguagem e comunicação para a vida escolar dos estudantes com TEA, a próxima seção dedica-se especialmente ao tema.

2.3 IMPACTO DA COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM DA PESSOA COM TEA NO CONTEXTO ESCOLAR

Ao considerar que todas as crianças têm direito a educação de qualidade e buscar efetivar as garantias propostas nas leis aos alunos com TEA, é necessário conhecer as particularidades relacionadas à sua aprendizagem.

Como critérios diagnósticos do TEA, o DSM-5 apresenta os déficits de comunicação e integração social, padrões restritos e repetitivos de comportamento. Por ser um espectro com grande variabilidade de impactos, não possui diagnóstico e tratamentos únicos que atendam a todos os sujeitos e, dessa forma, desenvolvimento de estudos são necessários, para que se possam aprimorar as intervenções necessárias (APA, 2014).

Os déficits de comunicação e integração social podem se apresentar em variados contextos. Nos padrões restritos e repetitivos de comportamento, relativos aos seus interesses ou atividades, devem-se manifestar pelo menos duas das características que serão descritas no Quadro 4.

Quadro 4 – Descritores de comunicação, integração social, padrões restritos e repetitivos no DSM-5

COMUNICAÇÃO E INTEGRAÇÃO SOCIAL	PADRÕES RESTRITOS E REPETITIVOS.
1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.	1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (p. ex., estereotipias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas).
2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal a não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso de gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.	2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente).
3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares.	3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (p. ex., forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos).
	4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento).

Fonte: APA (2014, p. 50).

Devido a essas particularidades apresentadas, o TEA é muito amplo quanto às características motoras, sociais e de comunicação entre os indivíduos, e suas características interferem de diferentes formas na inclusão e na aprendizagem escolar.

Sternberg e Grigorenko (2003, p. 36) enfatizam que as “características intrínsecas interagem com as extrínsecas e acabam gerando crianças com dificuldades de aprendizagem”. Portanto, a relação de contato entre as características próprias do TEA e o ambiente escolar podem dificultar a sua aprendizagem dos conteúdos. Os processos de aprendizagem estão associados às relações da criança com o meio que a cerca, de modo que as trocas ou interações com o outro, dentro do âmbito escolar, são importantes para o desenvolvimento e construção da aprendizagem (BRIDI FILHO; BRIDI, 2016), mas nem sempre isso acontece com os indivíduos com TEA.

Sobre esse desenvolvimento, Vygotsky (1998, p. 104) aponta que “[...] O desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar”. Nessa perspectiva, deve-se levar em consideração a aprendizagem contínua do aluno com TEA durante todo o seu

desenvolvimento, e isso vale para a linguagem e comunicação, enquanto processo significativo.

O mesmo autor enaltece que a linguagem escrita difere tanto estruturalmente como funcionalmente da linguagem oral, devido ao nível de abstração que a criança tenha do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras, ou seja, exige a capacidade de representação simbólica. Ainda, salienta que todas as pessoas passam pelas mesmas leis de desenvolvimento e por isso é necessário ter uma nova maneira de olhar para o aluno com TEA, oportunizando o seu envolvimento para desenvolvimento escolar (VYGOTSKY, 1998).

Brown, Oram-Cardy e Johnson (2013) apresentam uma revisão de estudos dos impactos da linguagem e comunicação no desenvolvimento de alunos com TEA no âmbito escolar. Eles destacam como maior dificuldade a leitura de textos sociais, pois a compreensão deles ocorre com mais facilidade quando a criança tem certo nível de linguagem oral. Já Finnegan e Accardo (2018) destacam que na escrita os prejuízos podem ser desde a noção de espaço e tamanho das letras, a codificação fono-grafema, a ortografia e a elaboração com autonomia de escrita.

No 1º Ciclo do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, todos esses fatores de comunicação, linguagem e interação social prejudicam o processo de ensino e aprendizagem na fase de alfabetização, a qual a criança começa a desenvolver autonomia de leitura e escrita. Todas as crianças precisam ser respeitadas em seu tempo e ritmo de aprendizagem, com destaque as que tem TEA, uma vez que seu desenvolvimento ocorre conforme é exposta a estímulos positivos ou negativos, dependendo da gravidade do transtorno. Quando se relaciona a comunicação e linguagem, deve-se levar em consideração que o desempenho no seu processo de desenvolvimento varia de um indivíduo para outro, como ressaltado anteriormente.

No ambiente escolar, as características do TEA acabam sendo evidenciadas. Antunes, Mecca e Costa (2020) destacam que as queixas de aprendizagem e do comportamento estão divididas em duas frentes: quando apontadas pelos professores, são relativas ao desempenho escolar, às percepções dos professores e às dificuldades de oferecer apoio à criança; quando apontadas por outros profissionais, referem-se ao relacionamento no âmbito escolar, interação com os colegas, desenvolvimento nas atividades em grupo, autonomia e necessidade de comandos individualizados.

Qualquer detalhe acerca das intervenções para crianças com TEA deve ser observado com cuidado, para que o desenvolvimento da linguagem e comunicação possam ser aprimorados, pois:

A maior parte das tarefas de cognição social demanda da compreensão verbal de vinhetas e respostas verbais. Porém, sabemos que parte das crianças com TEA possui prejuízos significativos no desenvolvimento da linguagem. Por outro lado, como podemos compreender estados mentais sem o recurso da linguagem? O uso de tarefas exclusivamente não verbais pode limitar a compreensão de como a criança desenvolve e realiza suas inferências (ANTUNES; MECCA; COSTA, 2020, p. 479-480).

Nesse sentido, a escola precisa estar com um olhar atento para a inclusão desses alunos, baseada em experiências de evidências científicas, as quais já tiveram desenvolvimento na prática escolar, destacando práticas educativas com metodologias eficientes que foram desenvolvidas por meio de pesquisas. Há uma diversidade de recursos como: rotina estruturada, engajamento da criança na participação de atividades, reconhecimento de fotografias e desenhos para desenvolver as emoções, realizar quadro de tarefas com estratégias de dicas visuais, manter pausas na organização do tempo escolar, desenvolver instruções diretas e curtas, desenvolver atividades de percepção visual, usar vinhetas para expor histórias e comportamentos de personagens, estimular brincadeiras de faz de conta assim como que estimulem o discurso e interação com palavras simples e depois verbos e para finalizar com estímulos de diálogos (CORBETT *et al.*, 2009).

Para as crianças com TEA, é preciso apresentar estratégias verbais e não verbais para desenvolver a comunicação. Desse modo, é importante que tanto escola, família e demais profissionais ofereçam a mesma estratégia de comunicação com o objetivo de que elas criem afinidade, segurança e faça parte da sua rotina o mesmo mecanismo, para que a sua linguagem aconteça dentro das suas possibilidades que o transtorno apresenta. Cabe considerar a tríade de comprometimentos no contexto escolar:

Essa tríade de comprometimentos – interação social, comportamento e comunicação – podem acarretar algumas limitações no processo de aprendizagem do aluno com TEA. No entanto, sua escolarização é possível, quando lhe são oferecidas as oportunidades de acordo com suas necessidades e potencialidades, a partir de uma perspectiva da educação inclusiva (CAPELLINI; SHIBUKAWA; RINALDO, 2016, p. 88).

A aprendizagem, portanto, é uma junção de fatores que envolvem todos os atores que estão em contato com a criança com TEA e, também, as formas de comunicação e de linguagem dentro do transtorno interferem no seu desenvolvimento escolar, como relatado nesta sessão.

Na próxima sessão, serão destacados recursos e estratégias que possam auxiliar no desenvolvimento da comunicação e linguagem de alunos com TEA no contexto escolar. Também será ressaltado o artigo *O processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA nas escolas regulares: uma revisão de teses e dissertações* (GROSSI et al., 2020).

2.4 FERRAMENTAS METODOLÓGICAS PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM DOS ALUNOS COM TEA

A variedade de características na linguagem, no comportamento, no desenvolvimento psicomotor, entre tantos outros, é um dos desafios no processo de inclusão escolar de estudantes com TEA, pois demanda o conhecimento de distintas estratégias de intervenções, não havendo uma forma específica para trabalhar o ensino e aprendizagem que contemple todas as necessidades educacionais desses estudantes. A falta de utilização da linguagem como forma de comunicação funcional é um desafio para interação e socialização das crianças, já que as crianças com TEA apresentam dificuldades de se expressar por meio da linguagem, seja esta verbal ou não-verbal.

Em vista disso, é importante que os professores busquem caminhos e estratégias para desenvolver essa comunicação e a aprendizagem escolar. É interessante considerar instrumentos que possam ser atraentes para estas crianças, como brinquedos e jogos, metodologias assistivas ou recursos digitais e tecnologias assistivas⁸ (TA), desde que contribuam para desenvolver a linguagem e a comunicação dentro do âmbito escolar e, assim, facilitar a relação entre professor e aluno e promover o desenvolvimento da aprendizagem.

Além disso, a formação adequada, a colaboração entre a equipe escolar e a rede de apoio entre os diferentes profissionais da educação apresentam-se como uma alternativa para encontrar estratégias mais adequadas ao desenvolvimento de crianças e jovens com TEA, como o ensino colaborativo que “é uma alternativa de trabalho envolvendo a cooperação entre um professor do ensino comum e um do ensino especial” (MARIN; MARETTI, 2014, p. 3).

Essa proposta de ensino envolve ação pedagógica de relação dialógica para que a inclusão escolar aconteça com estratégias didáticas de ação e reflexão da prática escolar, destacando, aqui, interação e a comunicação. O que pode contribuir para atender a

⁸ Tecnologia Assistiva é o termo usado para identificar recursos e serviços que possam contribuir para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover Vida Independente e Inclusão. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>. Acesso em: 10 jun. 2022.

necessidade dos professores de proporcionarem estratégias pedagógicas a Educação Inclusiva dos alunos com TEA, para desenvolver suas habilidades (BARTOSZECK; GROSSI, 2018).

Interação e comunicação fazem parte da rotina escolar. O professor deve estar atento à rotina de seus alunos para promover situações e atividades nas quais todos possam participar. Além da importância da interação e comunicação na rotina de sala de aula, o docente deve estar atento para a função da fala no processo da aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente quando se trabalha com uma língua de natureza alfabética, como no caso da língua portuguesa (DELIBERATO *et al.*, 2014, p. 300).

Uma importante contribuição pode ser encontrada em uma revisão da literatura realizada por Grossi e colaboradores (2020), disponível no banco de teses e dissertações do portal do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), a qual objetivou analisar o processo de ensino e aprendizagem de alunos com TEA nas escolas regulares, sem recorte de tempo. Das 772 pesquisas encontradas, 144 relacionavam-se ao objeto de estudo e foram consideradas para responder à questão: A escola de ensino comum está pronta para receber, em suas salas de aula, o aluno com TEA?

Os resultados do estudo indicaram um aumento significativo de pesquisas de mestrado e doutorado que envolvem o TEA, da década de 1990 até o ano de 2019, e apontaram sucessos e fracassos à prática docente. Destacaram-se como fatores positivos nas pesquisas encontradas no trabalho pedagógico para alunos com o transtorno:

- O uso de aplicação de métodos de intervenção da abordagem comportamentalista, para construção da rotina e de prancha de comunicação, com base no TEACCH;
- O uso do recurso de TA de baixa tecnologia, como o sistema de comunicação PECS e a Scala;
- Os incentivos lúdicos;
- A afetividade na relação de professor e aluno;
- O uso de técnicas baseadas em análise comportamental, com instrução, partindo de um currículo baseado na avaliação individualizada (GROSSI *et al.*, 2020).

Como fatores negativos, a mesma revisão apontou:

- A dificuldade docente em comunicar-se com os alunos com TEA, a sobrecarga emocional e o medo do comportamento desses alunos (agressividade);
- A precária formação docente inicial ou continuada sobre o TEA, que dificulta as ações pedagógicas e o uso de estratégias diferenciadas para diminuir as dificuldades de aprendizagem;

- A falta de participação de todos os atores que estão envolvidos no processo educacional, dentro e fora do âmbito escolar do aluno com TEA;
- O uso de atividades infantilizadas utilizadas como diferenciadas, camuflando a inclusão;
- A falta de estrutura pedagógica nas salas de multifuncionais (GROSSI *et al.*, 2020).

Dentre os pontos positivos que sintetizam os esforços dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de alunos com TEA que podem contribuir nos seus avanços pedagógicos, vários dizem respeito à linguagem e comunicação. Como pontos negativos estão os dificultadores à inclusão escolar, figurando, em destaque, a ausência de capacitação ou formação que contribuam para o conhecimento do que é o TEA e sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico que atenda os alunos com o transtorno.

Outro resultado do estudo de revisão supracitado foi que a inclusão e a aprendizagem ainda são desafios a serem superados na escola de ensino comum:

[...] pôde-se concluir que a maior necessidade para incluir o aluno com TEA nas escolas regulares é o investimento na formação inicial e continuada dos professores das salas de aula das escolas regulares, que precisam mudar sua prática docente para interagir com esses alunos. [...] Assim, os professores estarão mais seguros e aptos para fazer as melhores escolhas pedagógicas, como atividades diversificadas ou adaptadas, TA, CAA e métodos de intervenção (GROSSI *et al.*, 2020, p. 34).

Todavia, Silva, Costa e Grossi (2017) destacam que para incluir os alunos com TEA no ensino regular é necessário repensar as práticas pedagógicas de maneira inclusiva e não diferenciada fazendo a exclusão. Dentre essas práticas, destacam-se:

As metodologias de intervenção educacional: TEACCH, ABA e PECS, que são respectivamente recursos de cunho visual, lúdico e interativo, proporcionando ao aluno com TEA possibilidades de aprendizagem, interação, comunicação e regulação de comportamentos. Nesse sentido é importante considerar a vivência dos alunos, suas particularidades, para a partir daí traçar um plano de intervenção pedagógica individualizado (REZENDE; SILVA, 2021, p. 7).

O método TEACCH, que significa em português Tratamento e Educação para Crianças com Autismo, está baseado em observar os comportamentos das crianças com TEA e, na prática, realizar as estratégias de intervenção para melhorar sua vivência no âmbito escolar e na vida social, de forma respeitosa às suas limitações e individualidades. Ainda, ainda visa o desenvolvimento da independência da criança (REZENDE; SOUZA, 2021).

Já o ABA, que significa Análise do Comportamento Aplicada, é uma abordagem fundamentada em planejamento individualizado, utilizando intervenções variadas para melhorar a qualidade de vida dos indivíduos com TEA. Nesse sentido:

O objetivo do tratamento comportamental analítico do autismo é ensinar a criança habilidades que ela não tem, através de etapas, individualmente, e a princípio, apresentando essas habilidades associadas a uma instrução, oferecendo algum apoio se necessário, porém retirado assim que possível para não deixar que a criança se torne dependente dele. O ponto mais importante é que a aprendizagem seja agradável, o segundo ponto é ensinar a criança a identificar os diferentes estímulos (GOMES; SILVA, 2007, p. 89).

O Sistema de Comunicação por Troca de Figuras, que seriam os PECS, auxilia no desenvolvimento e processo de habilidades para a comunicação.

O objetivo do PECS é ajudar a criança a se comunicar mostrando que dessa forma pode conseguir com mais rapidez aquilo que deseja, estimulando-a a comunicar-se. Existem diversas outras formas de tratamento, como os psicoterapêuticos, fonoaudiólogos, e outros como equoterapia e musicoterapia, que não possuem uma linha formal para que sejam caracterizados como tratamento do autismo, porém dependem diretamente da visão, dos objetivos e do bom senso de cada profissional que os aplica (GOMES; SILVA, 2007, p. 89).

Rezende e Souza (2021) destacam que sua utilização pode ser variada e adaptada de acordo com a realidade escolar do aluno, por desenhos, clip-arts, encartes ou figuras de *softwares* ou sites que contenham pictogramas de comunicação alternativa. Além disso, os seus cartões de comunicação devem ter um sistema gráfico determinado e acompanhado pela escrita (legenda) na parte superior.

Partindo da vivência do aluno e suas particularidades, utiliza-se como facilitador do atendimento dos alunos com TEA o PEI, que é o Plano de Intervenção Pedagógica Individualizado, o qual consiste em pensar no aluno de forma global, almejando o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades, desta forma, otimizando sua aprendizagem (GROSSI *et al.*, 2020).

Tanto a atividade individual quanto aquela em grupo são fundamentais para o professor poder observar o desempenho do aluno, o seu avanço de aprendizagem, a sua troca social de informações com os colegas e a equipe escolar. Assim, “é fundamental, por conseguinte, que a concepção na educação seja centrada prioritariamente no ser humano e não na patologia” (CUNHA, 2014, p. 53).

A formação adequada e o ensino colaborativo entre a equipe escolar contribuem para fazer escolhas adequadas de ferramentas metodológicas de intervenção, como facilitadoras na intenção de promover a comunicação e desenvolvimento da linguagem de estudantes com TEA, numa perspectiva da inclusão escolar, de forma mais ampla do que uma prática meramente prática.

No próximo capítulo, serão apresentados os materiais e métodos desenvolvidos na pesquisa e o desenvolvimento do produto educacional que objetiva a formação de professores sobre esse tema.

CAPÍTULO 3

DELINEAMENTO METODOLÓGICO: UMA PESQUISA TRANSLACIONAL NO DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Este capítulo apresenta a trajetória da pesquisa que teve por objetivos identificar subsídios para uma prática pedagógica facilitadora no desenvolvimento da linguagem e comunicação de alunos com TEA no âmbito escolar, bem como verificar a contribuição do caderno pedagógico, que contemple ferramentas metodológicas para a comunicação e desenvolvimento de alunos com TEA, aos professores de classes regulares da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Descreve-se o desenvolvimento da pesquisa, a organização das etapas, os instrumentos, os procedimentos de coleta de dados, de seleção da amostra e de análise dos dados e apresenta a estrutura geral do produto educacional.

3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa foi desenvolvida com a metodologia da Pesquisa Translacional, empregando a análise de abordagem predominantemente qualitativa no tratamento e organização indicadores obtidos na revisão da literatura e coleta de dados junto aos professores participantes.

A Pesquisa Translacional em ensino “tem como objeto o processo de ensino (também chamado de ensino/aprendizagem) e envolve atores diversos, não somente professores e alunos e a intermediação técnica mais apropriada, com interdisciplinaridade” (COLOMBO; ANJOS; ANTUNES, 2019, p. 62). Entende-se por atores todos aqueles que fazem parte do processo de conhecimento contínuo. Os autores supracitados ressaltam que a apropriação e a ressignificação do que se aprende ocorre pela junção de conhecimento científico e da vivência, por meio de uma troca desses conhecimentos, surgindo dessa interação compartilhada uma nova visão da prática-teoria-prática.

Transpor os limites das produções acadêmicas é o foco da pesquisa translacional para que o conhecimento científico possa ser compartilhado com todos os interessados e envolvidos no processo educacional. Destacam-se, aqui, os mestrados profissionais, que precisam gerar um produto educacional, portanto, a relação de prática-teoria-prática.

Considera-se que “o conhecimento translacional não é autoritário, é problematizador, mas não necessariamente libertador e progressista, enquanto a pedagogia freiriana, também

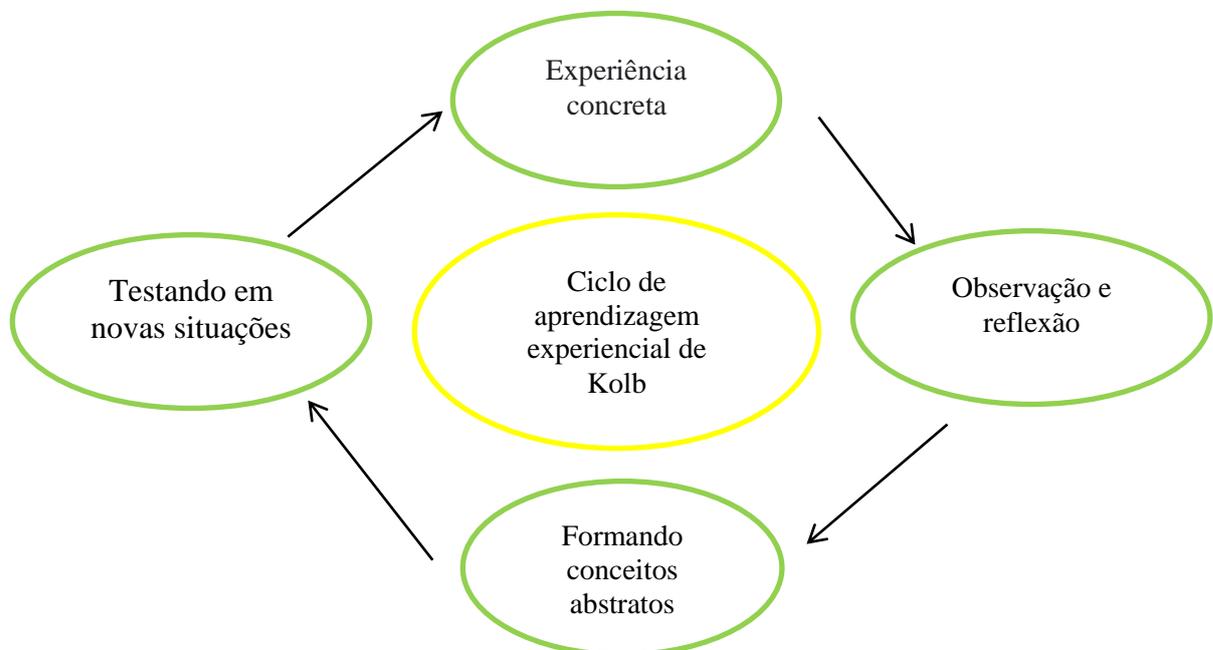
problematizadora e não autoritária, é necessariamente libertadora e progressista” (COLOMBO; COMITRE, 2019, p. 110). Dessa forma, a pesquisa translacional pode ser comparada às estratégias que Paulo Freire (1921-1997) já utilizava para a renovação pedagógica, no sentido de transpor suas investigações para todos.

A pedagogia de Paulo Freire nasce como educação popular, particularmente com a alfabetização de adultos, por isso, sua abordagem parte de uma vivência das pessoas e o incentivo para juntos construírem o novo conhecimento a partir de um antigo conhecimento, de um modo em que se constrói pela interação. Há um caráter de translação, em que o estudante se torna ator ou personagem ativo (COLOMBO; COMITRE, 2019, p. 113).

A pesquisa translacional e a pedagogia freiriana têm suas relações devido aos ideais de pesquisar e ensinar, colocar em prática para verificar a efetividade de determinado “problema”, isto é, a relação de construir um conhecimento significativo através da vivência praticada, para pensar e agir de forma libertadora, cujos atores (todos os envolvidos) possam se sentir integrantes desse processo.

A Figura 4 ilustra a proposta de David Kolb (1974) sobre o ciclo de aprendizagem experiencial, que é a aprendizagem e o desenvolvimento pela experiência/vivência.

Figura 4 - Ciclo de Aprendizagem Experiencial de Kolb

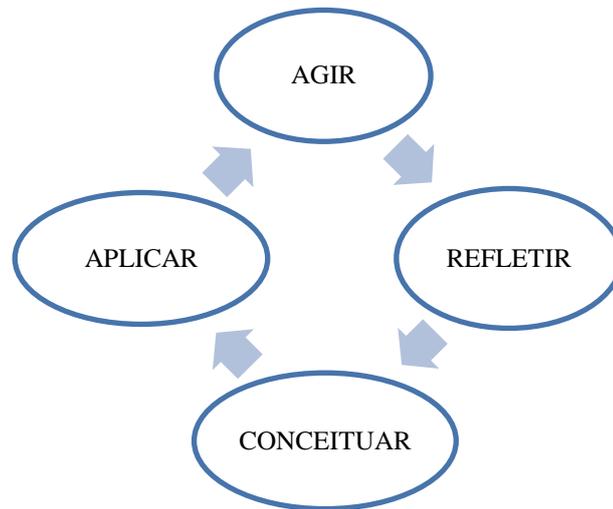


Fonte: Experiential Learning. Disponível em: https://kb.edu.hku.hk/approaches_experiential_learning/. Acesso em: 15 maio 2022.

Nota: Adaptado pela autora.

Essa aprendizagem está presente no processo de construção da pesquisa translacional, pois suas etapas envolvem todo o processo de aprendizagem composto pelo agir, aplicar, refletir, conceituar, conforme ilustra a Figura 5.

Figura 5 – Processo de aprendizagem da pesquisa translacional



Fonte: Kolb e Fry (1974).

Nota: Adaptado pela autora.

O processo de aprendizagem da pesquisa translacional não ocorre de forma linear e as ações não têm uma sequência fixa e estanque. O conceito translacional é utilizado em linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação no Brasil, sobretudo, relativas ao ensino (COLOMBO; COMITRE, 2017). Sobre isso, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2016, p. 3), destaca que “a Área de Ensino é, portanto, uma Área essencialmente de pesquisa translacional, que busca construir pontes entre conhecimentos acadêmicos gerados em educação e ensino, para sua aplicação em produtos e processos educativos na sociedade”.

Uma prática pedagógica de excelência é resultante de pesquisas que desenvolvam o processo de ensino e aprendizagem, partindo da relação entre teoria e prática para se efetivar um conhecimento sólido através de uma práxis pedagógica.

A inter- e a transdisciplinaridade no ensino são requisitos para o sucesso de propostas formativas contemporâneas, no contexto de transição de paradigmas pela qual o mundo passa na atualidade. [...] é o questionamento e a crítica às teorias, conceitos, modelos e soluções anteriormente considerados suficientes na resolução de problemas científicos e sociais (CAPES, 2016, p. 18).

Moreira (2018) ressalta que o termo translacional sugere que os resultados de trabalhos sejam publicados e que também se façam presentes na prática escolar, pois não há proveito de uma pesquisa limitada à academia. Assim, têm-se um ensino interdisciplinar, objetivando a sintonia e a aproximação entre as mais diversas áreas do conhecimento, através de uma produção de conhecimento aplicável e replicável no chão da escola.

Optou-se por desenvolver a pesquisa com essa metodologia devido a sua adequação aos objetivos propostos. Na próxima sessão, serão expostos os procedimentos e instrumentos de coleta de dados desenvolvidos ao longo da pesquisa.

3.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Para a realização da pesquisa, obteve-se a autorização junto à Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa-PR, com o Termo de Solicitação para Pesquisa em Instituição Coparticipante (ANEXO A), Termo de Anuência da Instituição Coparticipante (ANEXO B) e a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UEPG, com o parecer no Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 56066722.0.0000.0105 (ANEXO C).

Outro compromisso assumido pelos participantes foi a confirmação de aceite pelos professores, por meio da assinatura do Termo de Consentimento de Livre Esclarecido (APÊNDICE C), que foi encaminhado via e-mail junto ao questionário *Google Forms*, após os devidos esclarecimentos sobre a pesquisa. O TCLE foi assinado pelos participantes, sendo garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecidas as dúvidas sobre o estudo. O participante pode declinar de colaborar com o estudo a qualquer momento, sem apresentar justificativas e, também, sem prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Nesta dissertação, foram elaborados e utilizados como instrumentos de coleta de dados dois questionários (Questionário 1 e Questionário 2), destinados a professores da Rede Municipal do Ensino de Ponta Grossa que já atuaram ou atuam com crianças com TEA, e um Guia de Validação por juízes do Questionário 2.

O Questionário 1 objetivou identificar estratégias facilitadoras já empregadas pelos professores na comunicação e para o desenvolvimento da linguagem de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista no processo de ensino e aprendizagem, bem como obter dados para caracterizar a amostra e aspectos da sua formação sobre o tema da pesquisa (APÊNDICE A). O Questionário 2 foi o instrumento utilizado para avaliar o produto pedagógico

desenvolvido (APÊNDICE B) pelos professores participantes da pesquisa, que passou por um processo de validação por seis juízes.

Com a finalidade de orientar a análise dos juízes, foi desenvolvido o Guia de Validação composto por quatro blocos que contemplavam as quatro categorias de análise do produto educacional, propostas no Questionário 2 sendo elas: formato, funcionalidade, conteúdo e aplicabilidade. Os blocos continham as questões que pertenciam a cada categoria de análise. Cada questão foi analisada individualmente em quatro aspectos: clareza e coerência, adequação da linguagem, pertinência à categoria de análise e relevância para avaliação do produto educacional. Ao final de cada bloco, havia uma pergunta de análise geral da categoria apreciada e para outras sugestões de sua avaliação. Ao final do guia, havia espaço para considerações e sugestões de mudanças do questionário como um todo.

Com base nos indicadores coletados no primeiro questionário, na revisão da literatura e no levantamento de tecnologias disponíveis, foi desenvolvido um caderno pedagógico, em formato de *e-book*, destinado à formação de professores, com considerações sobre o TEA e subsídios para a prática pedagógica com estudantes com essa condição. A avaliação do material elaborado foi realizada pelos professores participantes, de modo a fornecer dados de análise para a versão final do produto educacional a ser disponibilizada à SME.

As etapas para o desenvolvimento da pesquisa, após a autorização da Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade da Ponta Grossa e submissão da pesquisa ao Comitê de Ética, foram:

- 1) Transcrição do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do questionário para a plataforma *Google Forms*;
- 2) Seleção da amostra – envio do Questionário 1 e do TCLE para as 87 escolas da Rede Municipal de Ensino do município de Ponta Grossa, via e-mail depois disponibilizados pela SME, destinado a professores com experiência na docência de alunos com TEA.
- 3) Análise dos dados iniciais coletados no Questionário 1 nas respostas de 20 professores que se prontificaram em compor a amostra;
- 4) Revisão bibliográfica, que foi realizada no decorrer de toda a pesquisa;
- 5) Elaboração preliminar do caderno pedagógico em formato de *e-book* sobre estratégias para comunicação e desenvolvimento da linguagem de alunos com TEA, destinado à formação de professores;

- 6) Validação Questionário 2, instrumento de avaliação do produto educacional, com utilização do Guia de Validação, realizada por seis juízes, pesquisadores na área da educação, sendo um pós-doutor, dois doutores e três doutorandos;
- 7) Disponibilização do produto caderno pedagógico elaborado para apreciação dos participantes da pesquisa;
- 8) Avaliação produto educacional, caderno pedagógico em formato *e-book*, pelos professores participantes da pesquisa, por meio do Questionário 2 via *Google Forms*;
- 9) Revisão do produto educacional e elaboração da versão final;
- 10) Análise qualitativa dos resultados da pesquisa.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA

Ao tratar-se de uma pesquisa de abordagem translacional, cuja demanda emerge do contexto social, seu desenvolvimento e aplicabilidade têm relação direta com ele. Por isso, considera-se importante identificar a localização da rede educacional onde atuam a pesquisadora e os professores participantes. Para a caracterização do município lócus do estudo, utilizou-se como fonte as informações disponíveis no site da Prefeitura Municipal⁹. A cidade de Ponta Grossa fica localizada no Segundo Planalto Paranaense, na região dos Campos Gerais, e realça no cenário turístico do sul do Brasil, devido à sua posição geográfica, que tem importante entroncamento rodoferroviário, e pela facilidade de acesso a todas as regiões do Estado. Sua população estimada em 2021 era de 358.838 pessoas, distribuídas em seu vasto território.

Destacam-se suas raízes no tropeirismo, na pluralidade étnica e nos caminhos da estrada de ferro, símbolos históricos que se fazem presentes atualmente na área urbana da cidade. A história mais conhecida na tradição acerca do nome é devido à sua origem geográfica, em menção a uma colina que podia ser vista de longas distâncias e de grande diâmetro, coberta por um capão de mato. Então, os tropeiros tinham isso por referência e diziam “Estamos próximos ao Capão da Ponta Grossa”.

A cidade possui muitos atrativos naturais, históricos e culturais que se revelam em meio à paisagem ondulada dos Campos Gerais, proporcionando a seus visitantes oportunidades múltiplas de lazer, cultura e turismo, em destaque o Parque Estadual de Vila Velha. É uma cidade que gosta de receber turistas e que investe em rede hoteleira e

⁹ Informações disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/ponta-grossa/panorama>. Acesso em: 12 jun. 2022.

gastronômica de qualidade, além de diversas opções para desfrutar de passeios noturnos agradáveis. A Figura 6 traz a imagem panorâmica da cidade no entardecer.

Figura 6 – Foto da cidade de Ponta Grossa



Fonte: Ponta Grossa (2022).

Com relação à educação, a SME (PONTA GROSSA, 2022) apresenta o número de 148 instituições de ensino, entre Centros Municipais de Educação Infantil e Escolas Municipais mantidas pela Prefeitura de Ponta Grossa. A Educação Infantil é atendida em: quatro creches, a pré-escola está em 14 espaços em tempo parcial e 36 em tempo integral. Os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º a 5º Ano) são ofertados em tempo parcial em 24 escolas, e em tempo integral em 70 escolas. Dessas 94 escolas, sete possuem ao mesmo tempo ensino parcial e integral¹⁰. Logo, o público atendido é de: 334 alunos nas creches, 2.792 na pré-escola e 19.466 no Ensino Fundamental 19.466 alunos, totalizando 22.258 alunos na Rede Municipal de Ensino (PONTA GROSSA, 2022).

A oferta da Educação Básica do município está organizada em:

Creche: para crianças de 0 a 3 anos;

Pré-escola: para crianças de 4 e 5 anos de idade. A pré-escola é de matrícula obrigatória a partir dos 4 (quatro) anos completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

Ensino Fundamental: abrange a faixa etária de 6 a 14 anos. Tem duração de 9 anos e subdivide-se em Ensino Fundamental – Anos Iniciais – 6 aos 10 anos e Ensino Fundamental – Anos Finais – 11 aos 14 anos [...] (PONTA GROSSA, 2010, p. 14).

A Rede Municipal de Ensino é responsável por ofertar a educação pública na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, enquanto os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio são de responsabilidade da Rede Estadual de Ensino, ligada à Secretaria de Educação e Esporte do Estado do Paraná. Vale destacar a necessidade

¹⁰ Dados atualizados no mês de março de 2022.

de articulação entre as diferentes etapas para proporcionar o desenvolvimento dos indivíduos no processo de ensino e aprendizagem.

O ensino de tempo parcial na Rede Municipal de Ensino tem a carga horária de 20 horas semanais e do tempo integral de 40 horas semanais. Existe um projeto para ofertar em cem por cento das escolas o ensino em tempo integral, o que demanda estrutura para o atendimento adequado com a ampliação da carga horária. Independente da carga horária, o desenvolvimento dos conteúdos segue as orientações dos Referenciais Curriculares Municipais (2020), que propõem uma educação fundamentada nos aspectos políticos, epistemológicos e metodológicos, de modo a direcionar e orientar o olhar dos profissionais da educação, em seu trabalho docente, e têm por embasamento as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, Resolução nº 2 de 22/12/2017.

3.3.1 Participantes da pesquisa

A amostra da pesquisa foi composta por professores da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa-PR, com experiência de docência em sala regular com alunos com TEA, excluindo-se, desta forma, os professores que atenderam esse público apenas em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Foi enviado convite para as 87 escolas disponíveis na Rede Municipal de Ensino via e-mail, de modo a convidar os professores que atendiam os critérios supracitados, juntamente com o Questionário 1 e o TCLE. Foi dado o prazo de 30 dias para as respostas. Responderam à solicitação 20 professores, que passaram a compor à amostra.

Os participantes foram identificados pela letra P maiúscula, que se refere a Professor, seguida de números de 1 a 20 (P1, P2..., P20), de modo a mantê-los no anonimato. Desses professores, 19 são mulheres e 1 é homem, cuja distribuição por faixa etária é apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 – Caracterização dos participantes por faixa etária

Professores	Número	%	Faixa etária
	2	10	18 a 30 anos
	7	35	31 a 40 anos
	6	30	41 a 50 anos
	5	25	Mais de 50 anos
Total	20	100	-

Fonte: Questionário 1.

Nota: Elaborado pela autora.

Com relação à etapa de ensino na qual desenvolveram seu trabalho docente com alunos com TEA, obteve-se que para 12 professores foi nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 5 na Educação Infantil, 2 nos Anos Finais do Ensino Fundamental e 2 não responderam.

Destaca-se que, dentre os 20 participantes que compuseram a amostra, 15 professores responderam também ao Questionário 2, na etapa da pesquisa de avaliação do produto educacional, e os demais (5) não responderam ao instrumento de pesquisa enviado e não deram retorno ou justificativa.

3.4 DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Moreira (2004) destaca que a reflexão deve acontecer de forma simultânea à prática do mestrando profissional, além da formação e a pesquisa a ela associada que devem estar alinhadas. Em vista disso, o produto educacional desenvolvido na presente pesquisa foi um caderno pedagógico, em formato de *e-book*, fazendo a interlocução entre teoria e a prática, entre os sujeitos de pesquisa, pesquisador e participantes. A escolha do formato considerou a facilidade de acesso, a estrutura de organização e a persona a quem se destina, que são os profissionais docentes que atuam ou irão atuar com alunos com TEA na Rede Municipal da cidade de Ponta Grossa – PR.

Para o desenvolvimento do produto educacional, a escolha dos conteúdos fundamentou-se na revisão da literatura para a caracterização, contextualização e aspectos relacionados ao TEA, com as contribuições ao trabalho docente no âmbito escolar. Considerou-se sua aplicabilidade na prática educativa, sua funcionalidade no âmbito escolar e em formações para os docentes que desenvolvem o ensino aos alunos com TEA,

O produto educacional é de acesso livre, pensado para ser utilizado pela SME do município, para aprofundamento do tema em formações relacionadas à educação inclusiva de estudantes com TEA e por qualquer professor. Por ser instrucional autoformativo, de leitura acessível, será disponibilizado no âmbito escolar e para a comunidade externa, visando facilitar o acesso de informações a todos os interessados em ferramentas metodológicas, recursos didáticos e tecnológicos que podem contribuir para a prática pedagógica como facilitadores da interação, comunicação e promoção do desenvolvimento da linguagem.

O seu conteúdo será organizado a partir da interação do referencial bibliográfico, legislações do TEA, sugestões das formas de comunicação do aluno com TEA na escola,

partindo de aplicativos e até construção de materiais que possam facilitar isso na prática diária escolar, como imagens, sugestões de leitura, vídeos e até filmes disponíveis no *YouTube*, ou canais e sites específicos e gratuitos, para ampliar o conhecimento sobre o assunto, ou seja, auxiliar na reflexão docente das práticas pedagógicas.

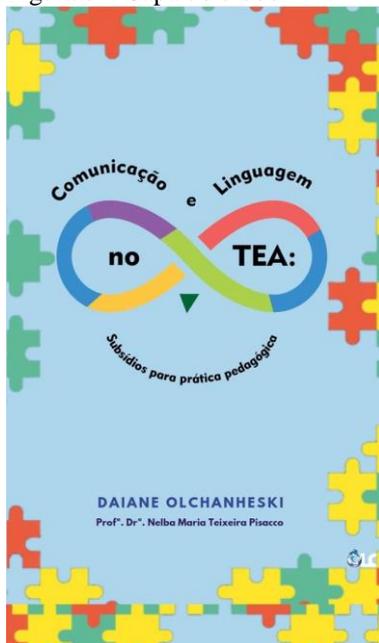
Definido o conceito de e-book e sua utilidade como documento virtual e atualizável em quaisquer circunstâncias, este tipo de tecnologia proporciona um meio de disseminar formalmente os conhecimentos dentro das organizações, o que se torna uma ferramenta estratégica para a gestão do conhecimento (MACHADO; HOFFMANN; WILDAUER, 2012, p. 121).

Esse incentivo às novas tecnologias tornam o conhecimento mais organizado, direto e prático, ultrapassando a velocidade das informações repassadas e que possam ser praticadas, assim como será desenvolvido nesta pesquisa, através da metodologia da Pesquisa Translacional em Ensino.

3.5 DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

- 1) Título: *Comunicação e Linguagem no TEA: subsídios para prática pedagógica.*
- 2) Capa: de acordo com a Figura 7.

Figura 7 – Capa do e-book



Fonte: A autora

- 3) Formato: *e-book* instrucional ou auto formativo, que será disponibilizado gratuitamente para SME da cidade de Ponta Grossa-PR, poderá ser impresso ou utilizado em ambiente virtual.
- 4) Área de conhecimento: Educação.
- 5) Público-alvo: professores da Rede Municipal de Ensino da cidade de Ponta Grossa-PR.
- 6) Finalidade: facilitar a prática docente na comunicação com alunos com TEA, para ocorrer o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e a relação entre professor e aluno de maneira prazerosa.
- 7) Capítulos ou tópicos:
- 8) Caracterização do que é TEA;
- 9) Legislações referentes ao TEA;
- 10) Desenvolvimento típico e atípico da linguagem e comunicação;
- 11) Subsídios para construção de uma prática pedagógica facilitadora da comunicação e da promoção do desenvolvimento da linguagem de alunos com TEA;
- 12) As Curiosidades, sugestões e informações serão adicionais ao longo do *e-book* para aprofundamento de determinados assuntos abordados.
- 13) Objetivos do Produto: Facilitar o acesso de informações de subsídios de comunicação e desenvolvimento da linguagem de alunos com TEA, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental Anos Iniciais.
- 14) Link disponível para acesso:
https://www.canva.com/design/DAE_1W_uQBU/HQuvMY0CJWQNbZmSgJDJDQ/view?website#4:daiane-olchanheski.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, serão apresentados e discutidos os resultados da pesquisa, a partir dos indicadores obtidos junto aos professores participantes. Utilizou-se o Questionário 1 na caracterização da amostra e de suas vivências de formação relacionadas ao TEA, para levantamento de demandas e identificação de práticas pedagógicas exitosas desenvolvidas na docência com alunos com essa condição, especialmente, para aprimorar seu desenvolvimento da linguagem e comunicação. Aplicou-se o Questionário 2, após a validação dos juízes, para avaliação do produto o produto educacional, elaborado a partir da interlocução da literatura com a prática docente investigada.

4.1 PROFESSORES E SUA FORMAÇÃO REFERENTE AO TEA

A formação dos professores contribui para as atualizações que o contexto social exige, tendo como um dos focos principais os aspectos relacionados à inclusão escolar, dada a sua complexidade e o aumento do seu público-alvo nas escolas nos últimos anos, de acordo com os dados do Censo Escolar (BRASIL, 2020). Um dos aspectos encontrados na literatura como entrave à inclusão escolar de estudantes com TEA é a formação de professores (GROSSI *et al.*, 2020), que foi objeto de investigação junto aos participantes da pesquisa.

Com relação à formação inicial, todos os professores cursaram uma graduação. Dentre eles, 15 possuem pós-graduação *lato sensu*, com especializações em Neuropsicopedagogia (4), Educação Especial (3), AEE (1), Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia (1) e Neuroaprendizagem (1), os demais não especificaram e um possui pós-graduação *stricto sensu* na área da Educação-Políticas Educacionais.

Dentre os professores que compuseram a amostra, 85% (N=17) afirmaram que já tiveram alguma formação sobre o TEA e 15% (N=3) nunca tiveram. Dos que já participaram, oito tiveram uma formação, sete tiveram duas formações, um teve três formações e um teve quatro formações, sendo que a maioria ocorreu por iniciativa e conta própria e não ofertada pelo sistema educacional, aspecto que será retomado posteriormente.

Um dado que chama atenção é o fato de três participantes serem professores de alunos com TEA sem terem recebido nenhuma formação, em contrariedade à literatura estudada que aponta para a complexidade do transtorno e seu impacto sobre o desenvolvimento e o

processo ensino e aprendizagem. Apenas dois dos professores tiveram três ou mais formações. Sendo um assunto tão relevante e atual, as formações deveriam ser frequentes, pois apenas um único momento não é suficiente para construir conhecimento aprofundado sobre o TEA.

Com relação ao período em que foram docentes de alunos com TEA, apenas 4 deles haviam atuado com alunos com TEA entre 2001 e 2010, enquanto de 2011 a 2022 foram 18 docentes, um aumento significativo do ingresso desse público nas escolas regulares, conforme também retratou o Censo Escolar (BRASIL, 2020).

Nesta última década, aconteceram diversas mudanças conceituais e nos parâmetros universais de classificação do transtorno, a partir dos estudos das neurociências, ao se tratar de um desenvolvimento neuroatípico. Destacando-se como ponto de partida e referencial para a compreensão da concepção atual, o DSM-5 (APA, 2014) e a Classificação Internacional de Doenças (CID-11) (OMS, 2022), importantes documentos a serem abordados na formação, sem desconsiderar suas relações para a construção do processo de ensino aprendizagem.

A Tabela 2 apresenta os contextos citados por participantes da pesquisa como espaços nos quais ocorreram a sua formação referente ao TEA, sendo que cada professor poderia elencar mais de um.

Tabela 2 – Contextos em que os participantes obtiveram a formação sobre o TEA

Contextos de formação	Professores	
	%	N
Cursos de Pós-Graduação	35	7
Atividades de formação continuada	30	6
Cursos de extensão universitária	20	4
Cursos de licenciaturas – Ensino Superior	15	3
Curso Normal - Ensino Médio	15	3
Atividades de coordenação/supervisão pedagógica	5	1
Cursos, palestras e formações	5	1
Curso de ABA promovido pela terapeuta de um aluno	5	1
Outro contexto não especificado	5	1

Fonte: Questionário 1.

Observa-se maior frequência de indicação dos participantes de cursos de pós-graduação (35%), de atividades de formação continuada (30%) e de cursos de extensão (20%), em relação aos cursos de licenciatura, citado por 3 (15%). Estudos de Grossi, Lopes e Couto (2014) que verificarem a abordagem de conhecimentos sobre o funcionamento do

cérebro, em cursos de Pedagogia e Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes, aspecto importante para entender transtornos, corroboram, em parte, com esse dado. Inicialmente, em 2012 e 2013, os autores analisaram as matrizes curriculares dos cursos de 352 instituições e encontraram que apenas 6,25% contemplavam as disciplinas de neurociência e correlatas. Ao replicar a pesquisa em 1.317 instituições, cinco anos após, constataram que 7,9% contemplavam essas disciplinas. Isso evidencia a necessidade e busca pela formação continuada nessa área e noutras que podem contribuir para a construção da prática pedagógica de alunos com transtornos.

Desse modo, constata-se a necessidade de formação complementar, continuada ou em serviço sobre o TEA, que, muitas vezes, ocorre por iniciativa e financiamento dos próprios professores. Além do item dos cursos ou palestras especificamente citados como busca própria, os cursos de graduação, pós-graduação, extensão universitária e outros cursos são, em grande parte, de responsabilidade única dos próprios profissionais, que buscam por si aprofundamento para desenvolver melhor o seu trabalho em sala de aula. Não se descarta a responsabilidade dos educadores pela sua qualificação, mas todos os envolvidos no processo educacional do aluno com TEA devem se unir com o objetivo comum de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem desse aluno.

Considerando a grande ocorrência de alunos com TEA na sala de aula na escola de ensino comum, a complexidade e impacto dessa condição para o desenvolvimento, a aprendizagem e a interação, para desenvolver melhor o trabalho e garantir seus direitos, ressalta-se a importância do sistema de ensino se responsabilizar pela formação dos professores e ampliar a abordagem desse assunto tão atual dentro do âmbito escolar. Assumir a formação como responsabilidade de todos contribui para preparar e potencializar a inclusão de maneira significativa, eficiente e com qualidade, não apenas realizar o ato de matricular por mera formalidade legal ou institucional. O foco no desenvolvimento amplo do indivíduo demanda constantes formações de atualizações.

Outro dado levantado juntos aos professores participantes foi sobre os aspectos contemplados nas formações que eles realizaram, conforme apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 – Aspectos contemplados nas formações

Aspectos contemplados	Professores	
	%	N
Caracterização e conceito	85	17
Inclusão e legislação	55	11

(continua)

Tabela 3 – Aspectos contemplados nas formações

Aspectos contemplados	Professores	
	%	N
Estratégias de ensino	45	9
Metodologias	35	7
Comunicação de alunos com TEA	30	6
Impactos do TEA na linguagem escrita	30	6
Recursos e estratégias de comunicação e linguagem a serem utilizados em sala de aula com alunos com TEA	25	5
Não participei de formações	15	3

Fonte: Questionário 1.

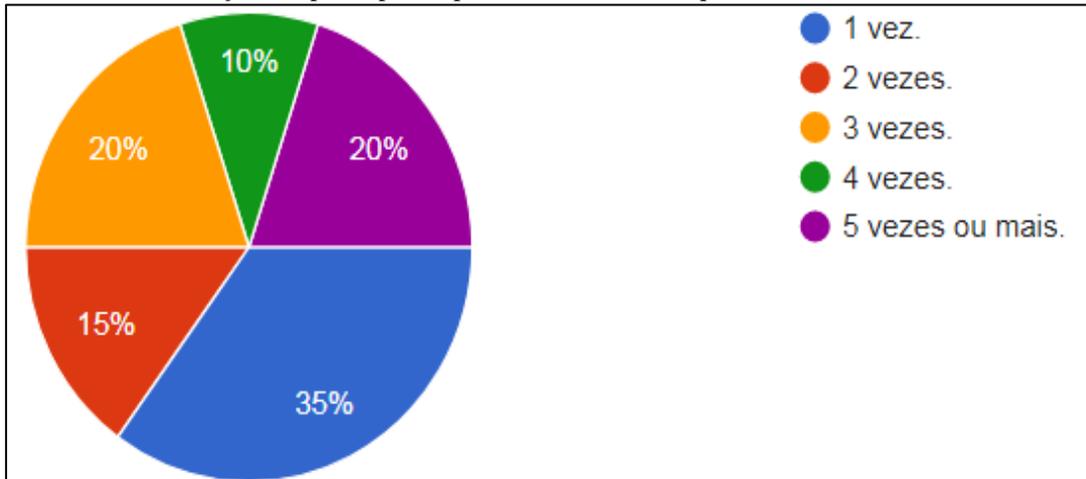
Observa-se, pelas respostas dos professores, ênfase em aspectos gerais e legais sobre o TEA nessas formações e muito pouco sobre especificidades relativas à comunicação, à linguagem, à interação social e ao seu desenvolvimento em âmbito escolar. Não há especificações sobre o transtorno no processo ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Isso vai de encontro ao que é exigido no trabalho docente:

É imprescindível o papel do adulto, principalmente do educador, para criar situações que possibilitem o desenvolvimento das capacidades da criança com autismo e propiciem, cada vez mais, sua autonomia, à medida que se intensificam suas relações interpessoais e, por consequência e por meio desta, ganhos quanto à sua comunicação, no que resultará melhor qualidade de vida (OLIVEIRA, 2009, p. 25).

É muito importante que o educador conheça o seu aluno e, para promover a sua autonomia seu desenvolvimento educacional, escolher as estratégias de ensino em prol do seu desenvolvimento, analisando os impactos do transtorno para ele, em particular, pois cada estudante é único.

Com relação à experiência docente com estudantes com TEA em sala de aula de ensino regular, quatro professores (P14, P15, P19 e P20) que compuseram a amostra atuaram no contexto da Educação Infantil, onze (P1 até o P10, P14, P16 e P17) lecionaram nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, três (P3, P5 e P18) nos Anos Finais do Ensino Fundamental e dois (P12 e P13) não indicaram em qual etapa. O Gráfico 1 apresenta os dados sobre o número de vezes que os docentes trabalharam com alunos com TEA.

Gráfico 1 - Distribuição dos participantes pelo número de vezes que tiveram alunos com TEA



Fonte: Questionário 1.

Nota: Elaborado pela autora.

Embora a resposta para uma vez tenha maior frequência, observa-se que para a maioria dos professores a experiência docente com alunos com TEA aconteceu repetidas vezes. A Tabela 4 apresenta as categorias dos desafios apontados por eles ao trabalhar com esse público, sendo que poderiam elencar mais de um desafio.

Tabela 4 – Desafios apontados pelos professores no trabalho com alunos com TEA no contexto escolar

Desafios	Professores	
	%	N
Comunicação com o aluno	35	7
Falta de conhecimento por parte do docente	30	6
Ausência do auxílio e de suporte pedagógico	25	5
Dificuldades na socialização do aluno com os colegas	25	5
Material diferenciado para inclusão	25	5
Rotina curricular da sala regular	10	2
Dificuldade de avaliar o aluno	10	2
Adaptações de atividades	10	2
Falta de profissionais de apoio	10	2
Enfrentamento de crises do aluno	10	2
Família	10	2
Metodologias para o trabalho com alunos com TEA	5	1
Leitura e escrita	5	1

Fonte: Questionário 1.

Nota: Elaborado pela autora.

Os desafios trazem questões bem abrangentes em relação à prática e suas vivências, destacando o âmbito escolar e familiar. A comunicação do e com o aluno com TEA foi o mais citado, destaque que se justifica pelo comprometimento que essa condição acarreta nesta área,

sendo um dos principais sintomas do quadro diagnóstico (ANTUNES *et al.*, 2020; APA, 2014), que pode variar significativamente entre os sujeitos, exigindo diferentes níveis de apoio. Somados a esse fator, a falta de conhecimento por parte do professor, o aumento da demanda na prática com alunos com TEA e a oferta de formação docente na mesma proporção, encontra-se a comunicação como algo realmente desafiante.

Grandin (2011) ressalta que as crianças com TEA precisam aprender que as palavras estabelecem comunicação. Por isso, muitas vezes, na prática, isso se torna um grande desafio, pois a comunicação deles pode ser de maneira oralizada ou não oralizada. Essa dificuldade aliada ao desconhecimento é descrita pelos professores participantes:

A falta de conhecimento da minha parte, pois como o meu aluno era muito sensível a sons e eu falava muito alto, o que o deixava irritado, aprendi a lidar com isso com a experiência [...] (P3)

A dificuldade maior foi saber como se comunicar, a forma de como ajudar no seu aprendizado [...] (P10)

Marin e Maretti (2014) salientam sobre a necessidade de um ensino colaborativo entre os envolvidos no desenvolvimento educacional do aluno com TEA, por meio de uma articulação de saberes dos professores da sala de aula comum e da SRMF, pelas mediações de toda equipe escolar e, até mesmo, de outros profissionais e da família.

É muito importante ter o auxílio, apoio e suporte pedagógico para os enfrentamentos diários no processo de desenvolvimento educacional do aluno, no sentido de torná-lo parte integrante da escola, buscando o envolvimento da família nesse processo. Ao articular família e escola, promover a aceitação social por parte das outras crianças, promove-se meios à inclusão escolar (CAMARGO; BOSA, 2009), o que pode não ser simples, conforme apontam os professores participantes:

Os maiores desafios encontrados estiveram centrados no despreparo para atender ao aluno, pouco apoio da família e da equipe gestora da escola. (P16)

A inclusão dele na turma e da turma para com ele. (P17)

Outros desafios elencados, conforme a Tabela 4, foram a ausência do material diferenciado para a inclusão, as adaptações de atividades e a dificuldade de avaliar o aluno com TEA. Este último expresso no segundo depoimento, por exemplo:

Não sei se está me compreendendo, pois mesmo quando peço para me mostrar a resposta, isso não acontece. (P5)

Em contrapartida, Mendes (2017) propõe que, na perspectiva da educação inclusiva, a escola é de todos os alunos e garante o acesso e permanência, sem a necessidade de diferenciação na prática docente.

[...] para se tornar inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar e redesenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino (GLAT *et al.*, 2007, p. 6).

É importante que a escola amplie sua visão sobre inclusão escolar, que perpassa, regularmente, na fala dos professores, para que a prática possa ultrapassar as barreiras de exclusão ou da mera integração. Na realidade educacional vivenciada, a teoria não condiz com a prática, muitas vezes por falta de aprofundamento de estudos, que nem sempre as garantias são estabelecidas legalmente, como destacado nos desafios apontados:

Seguir com as matrizes curriculares da sala de aula comum, onde o aluno apresenta outro desenvolvimento. (P2)

Aplicar a rotina de atividades. (P4)

A complexidade do trabalho, em parte, relaciona-se aos impactos descritos no DSM-V (2014), que é um dos manuais diagnósticos que caracteriza o TEA:

Em crianças pequenas com transtorno do espectro autista, a ausência de capacidades sociais e comunicacionais pode ser um impedimento à aprendizagem, especialmente à aprendizagem por meio da interação social ou em contextos com seus colegas. Em casa, a insistência em rotinas e a aversão à mudança, bem como sensibilidades sensoriais, podem interferir na alimentação e no sono e tornar os cuidados de rotina extremamente difíceis (p. ex., cortes de cabelo, cuidados dentários). As capacidades adaptativas costumam estar abaixo do QI medido. Dificuldades extremas para planejar, organizar e enfrentar a mudança causam impacto negativo no sucesso acadêmico, mesmo para alunos com inteligência acima da média. Na vida adulta, esses indivíduos podem ter dificuldades de estabelecer sua independência devido à rigidez e à dificuldade contínuas com o novo (APA, 2014, p. 57).

Dada essa complexidade, uma expansão do conhecimento é necessária, não apenas sobre as características dos indivíduos com TEA, mas, também, o acesso a subsídios para a prática pedagógica, uma vez que não existe “fórmula pronta” para que sua aprendizagem aconteça, e que podem ser utilizados para construir caminhos que devem ser explorados pelo docente.

Vale destacar que existem legislações específicas e importantes direcionadas aos estudantes com TEA, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Lei Nº 12.764/12 – Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012), e, a mais recente, Lei Nº 13.146/15 – Lei Brasileira de Inclusão – LBI (BRASIL, 2015), que trazem direitos que são assegurados no âmbito escolar, já especificado na seção 1.3. No entanto, para muitos professores, falta suporte e até formação, levando-os a enfrentar os desafios e a buscar caminhos para o desenvolvimento do aluno com TEA por conta

própria, buscando estratégias e metodologias, na tentativa de fazer o que pode ser eficaz, nem sempre em fontes seguras.

Neste sentido, destaca-se a necessidade de expandir a relação entre pesquisas científicas com experimentação e sua relação com a prática no âmbito escolar. Pode-se relacionar, aqui, o desenvolvimento de pesquisa com metodologia translacional, que traz o processo de conhecimento contínuo dos envolvidos com a interação compartilhada da prática-teoria-prática, aliando ao produto educacional que será a reflexão associada da pesquisa entre os sujeitos de pesquisa, pesquisador e participantes.

Os desafios foram elencados a partir da prática docente de cada participante, que forneceram importantes indicadores à pesquisa. Buscou-se evidências de práticas exitosas, a partir das vivências dos professores com estudantes com TEA, e caminhos de práticas já desenvolvidas que podem ser pertinentes e significativas no processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

4.2 FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS FACILITADORAS DA COMUNICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DO ALUNO COM TEA

Evidenciou-se que dentre os aspectos que impactam o processo de ensino aprendizagem dos estudantes com TEA estão a linguagem, a comunicação e a interação que demandam. Os participantes elencaram ferramentas pedagógicas que empregaram e consideraram eficazes para alunos com TEA, apresentadas na Tabela 5.

Tabela 5 – Ferramentas pedagógicas consideradas exitosas pelos professores

(continua)

Estratégias de ensino	Professores	
	%	N
Visuais	50	10
Ludicidade	35	7
Músicas	10	2
Partindo dos seus interesses	10	2
Atividades diversificadas	10	2
Rotina	10	2
Materiais concretos	5	1
Tutora	5	1
Material de apoio	5	1
Escrita	5	1
Recurso tecnológico	5	1
Estímulo resposta e recompensa	5	1

Tabela 5 – Ferramentas pedagógicas consideradas exitosas pelos professores

Estratégias de ensino	Professores	
	%	N
ABA	5	1
Linguagem clara	5	1

Fonte: Questionário 1.

Nota: Elaborado pela autora.

No total, os participantes da amostra citaram 14 opções de práticas desenvolvidas com os alunos com TEA, apenas um deles não citou nenhuma estratégia, somente referiu que a demanda é nova para ela:

Trabalhei com alunos que possuíam boa comunicação oral. Em 2022 estou com o desafio de um aluno com TEA que apresenta ecolalia. (P1)

Dentre as ferramentas, as mais citadas pelos professores são as estratégias visuais com comandos figurativos, cartões com imagens, figuras, plaquinhas com desenhos, indicadores de recursos de comunicação alternativa com imagens, PECS e ou recursos visuais. Essas indicações corroboram com os achados da literatura que salienta que esses recursos colaboram para eliminar barreiras interpessoais e de acessos às informações e comunicação, com a possibilidade de utilização da Comunicação Ampliada Alternativa (CAA), que é capaz de auxiliar nesse processo de comunicação entre aluno e professor, quando o aluno com TEA é não oralizado e quando oralizado amplia o desenvolvimento da linguagem e comunicação social (BONOTTO, 2016). Neste sentido, muitos participantes salientaram:

Rotina detalhada com imagens para que o aluno siga as instruções, como sequência de atividades, horários, lanche, banheiro e outros. (P4)

Imprimir e plastificar as plaquinhas com as ações e o que estava fazendo naquele momento. Deixava sempre disponível por perto do aluno. (P6)

CAA escolher figuras que representam a rotina das atividades. (P7)

O meu aluno se comunicava apenas com palavras soltas, por exemplo, quando queria ir ao banheiro dizia apenas xixi ou cocô, fui aos poucos estimulando para que falasse frases mais elaboradas, o progresso foi lento, mas muito significativo. Ele também observava muito os colegas e imitava o jeito como falavam, outra estratégia que foi muito válida foi a contação de histórias feita pela professora, o aluno prestava muito atenção a história e assim que a professora terminava, ele emprestava o livro e imitava a professora em suas leituras. (P3)

Os professores indicaram que na sua prática buscam estratégias para desenvolver as potencialidades dos alunos, apesar das limitações, principalmente no que refere ao desenvolvimento da comunicação e linguagem deste no âmbito educacional. Grossi *et al.* (2020) destacam que não existe um padrão de estratégia de ensino a ser seguida, ou algo que seja perfeito. São necessários a afetividade, o envolvimento e, principalmente, o olhar da

equipe pedagógica com foco no desenvolvimento da linguagem e comunicação do aluno com TEA. No mesmo sentido, Pauli (2018, p. 130) reforça que “o potencial humano da escola, seus professores, orientadores, diretores e famílias, aliados à abordagem pedagógica adotada pela instituição, são o que produzem uma escola inclusiva ou não”.

A ludicidade, como jogos, brincadeiras, momentos lúdicos, dinâmicas lúdicas, ou seja, o aprender brincando de maneira prazerosa, foi a segunda mais citada pelos participantes. Destacam-se como momentos de interação social e da relação com o professor, enfatizando como experiências enriquecedoras para contribuir na comunicação e linguagem.

Recursos tecnológicos, atividades lúdicas e divertidas, atividades adaptadas. (P14)

É muito importante utilizar vídeos, vários materiais concretos e jogos educativos. (P5)

Os personagens que ele gostava. Ele não falava e depois começou a falar. (P11)

Também aparecem música, os interesses dos alunos como ponto de partida na proposição de atividades, desenvolvimento de atividades diversificadas e estabelecimento de rotinas, no sentido de englobar caminhos e estratégias práticas em que o aluno possa desenvolver ou aprimorar a sua linguagem e comunicação, que são exemplificadas nos relatos:

Atividades diversificadas, muitas vezes de alfabetização para que avançasse em relação a escrita e a leitura. Assuntos interessantes dos quais ele participava oralmente. Eu procurei valorizar sempre essas contribuições orais, assim ele se sentia inserido na discussão e feliz. Foi assim avançando tanto emocionalmente quanto na aprendizagem. (P18)

Rotina, materiais visuais, pranchas, música, bandinha rítmica, atividades de ordem, classificação, pareamento, texturas, dentre outras com materiais disponíveis na Sala de Recursos Multifuncionais. (P2)

Nesses relatos, observa-se a diversidade de atividades que foram desenvolvidas e consideradas como facilitadoras ao desenvolvimento do aluno. Isso encontra respaldo em Neves (2018), que ressalta que todos os alunos podem aprender, basta os professores ensinarem de diversas formas, conhecendo e explorando suas limitações e possibilitando acessibilidade para inclusão educacional.

Apenas um dos participantes da amostra citou a utilização de materiais concretos, o auxílio da tutora, o desenvolvimento de material de apoio, o uso da escrita, uso de recursos tecnológicos, uso de reforçadores (estímulo-resposta e recompensa), utilização de recursos do método ABA e o uso da linguagem clara e direta ao aluno com TEA. Este conjunto de ações vai além da ênfase na comunicação e linguagem.

As fontes em que participantes da amostra foram buscar informações para o aprimoramento do seu trabalho na prática educacional são elencadas na Tabela 6, sendo que cada professor poderia elencar mais de uma.

Tabela 6 – Fontes de informação sobre estratégias de ensino ao aluno com TEA

Estratégias de ensino	Professores	
	%	N
Sites e Internet	40	8
Leituras e livros	25	5
Ajuda de outros profissionais	15	3
Colegas de trabalho com experiência	15	3
Experiência no contexto escolar	10	2
Família do aluno	5	1
Formação continuada	5	1
Pesquisa	5	1
Palestra online com neuropsicologia	5	1
MEC	5	1
Curso de especialização	5	1

Fonte: Questionário 1.

Nota: Elaborado pela autora.

Um ponto muito importante para entender a formação dos professores é identificar suas fontes de busca de conhecimento para aprimorar a prática docente com os alunos com TEA, seja por interesse e aprendizado. A mais citada foi a internet, seguida por livros e ajuda de outros profissionais e colegas mais experientes. Os participantes não especificaram a veracidade ou confiabilidade das informações/conhecimentos fornecidos, se os dados se baseavam em evidências científicas.

Sabe-se que aliar teoria e prática não é uma tarefa simples, embora indispensável ao contexto escolar. Uma forma de viabilizar essa aproximação é aprimorar as formações que propõem, baseadas na articulação das evidências científicas e da prática dos professores, sintetizadas num produto educacional que poderá ser utilizado para a formação de professores da Rede Municipal.

4.3 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional desenvolvido é o caderno pedagógico *Comunicação e Linguagem no TEA: subsídios para prática pedagógica*, elaborado em formato de *e-book*, que foi avaliado pelos participantes da amostra por meio do Questionário 2. Elencaram-se quatro

categorias de análise: formato (composta por 7 critérios de análise), funcionalidade (por 8 critérios), conteúdo (por 9 critérios) e aplicabilidade (por 10 critérios). Cada critério foi elaborado em questões que eram respondidas em escala *Likert* de 1 a 5, sendo 5 a maior qualidade, e questões descritivas.

Antes de ser utilizado como instrumento de avaliação, o Questionário 2 passou pelo processo de validação de 6 juízes, doutores e doutorandos da área de educação e educação inclusiva, sendo que poucas mudanças foram sugeridas e atendidas.

O *e-book* e o questionário de avaliação foram enviados aos 20 participantes, porém obteve-se o retorno de apenas 15 professores. Os resultados obtidos para a categoria “formato” são apresentados na Tabela 7, apresentando o número de vezes que foi atribuído determinado valor para cada critério de análise e a média obtida.

Tabela 7 - Avaliação do formato do caderno pedagógico Comunicação e Linguagem no TEA: subsídios para prática pedagógica

Aspectos avaliados	Valores					Média
	1	2	3	4	5	N
Design do <i>e-book</i>	0	0	0	3	12	4,8
Visualização das informações	0	0	0	3	12	4,8
Linguagem adequada e de fácil compreensão	0	0	0	4	11	4,7
O <i>e-book</i> é atrativo à leitura	0	0	0	2	13	4,9
Recursos visuais para a leitura	0	0	0	4	11	4,7
Qualidade das imagens	0	0	0	4	11	4,7
Adequação do formato, da cor e do tamanho das letras para leitura e atenção aos conteúdos relevantes	0	0	1	6	8	4,4
Média Geral para Proposta do Formato						4,7

Legenda: 1= ruim, 2 = regular, 3 = bom, 4 = ótimo, 5 = excelente

Fonte: Questionário 2.

Nota: Elaborado pela autora.

Os dados apontam que os critérios foram avaliados com a média entre ótimo e excelente. Considerando as médias individuais dos itens avaliados, obteve-se como média geral para a categoria formato 4,7, na escala *Likert* próximo a excelente.

Aguiar (2004) discorre sobre o uso da imagem como forma de se comunicar, abrangendo desde a capacidade visual às interações verbais, trazendo o processo de

significação entre um código e por meio dele o entendimento do todo, pela avaliação obtida, considera-se que isso foi contemplado no produto.

A avaliação de cada aspecto do formato foi muito importante para demonstrar que o *e-book* pode ser manuseável e que está de fácil entendimento, o que é necessário para fazer a leitura ser auto formativa e autoinstrutiva sobre os aspectos contemplados sobre o TEA.

A segunda categoria avaliada foi a funcionalidade do caderno pedagógico, cujos dados são apresentados na Tabela 8.

Tabela 8 - Avaliação da funcionalidade do caderno pedagógico Comunicação e Linguagem no TEA: subsídios para prática pedagógica

Aspectos avaliados	Valores					Média
	1	2	3	4	5	N
Organização do e-book	0	0	0	3	12	4,8
Acesso às informações	0	0	0	2	13	4,9
Links disponibilizados para aprimoramento do assunto	0	0	0	2	13	4,9
A relação entre acesso e divulgação de conteúdo	0	0	0	2	13	4,9
Facilidade para leitura e consulta	0	0	0	4	11	4,7
Média Geral para Proposta da Funcionalidade						4,8

Legenda: 1= ruim, 2 = regular, 3 = bom, 4 = ótimo, 5 = excelente

Fonte: Questionário 2.

Nota: Elaborado pela autora.

Na tabela 8, ressalta-se que os aspectos foram avaliados como ótimos e excelente, com médias individuais semelhantes às do formato. Obteve-se como média geral do bloco funcionalidade o valor de 4,8, portanto, resultando como excelente na escala.

Todo e qualquer sistema que manipula ou gera conhecimentos organizados para contribuir com os seres humanos, com as organizações e com a sociedade como um todo, pode ser chamado de Sistema do Conhecimento. Isso significa a difusão das informações relevantes e úteis, ‘trabalhadas’ por pessoas e/ou recursos computacionais, produzidas com qualidade e de forma antecipada, transformando-as em conhecimento explícito, que possa ser utilizado por todas as pessoas da organização, como suporte à obtenção da vantagem competitiva inteligente (REZENDE, 2002, p. 85).

A avaliação da funcionalidade foi importante para verificar a necessidade de aprimorar a disponibilidade do conteúdo proposto, o acesso às informações diretas e adicionais e a organização *e-book* como um todo. Dado ao resultado bastante positivo, poucos detalhes

foram alterados nesse quesito. O conteúdo foi analisado em seis critérios, cujos resultados são apresentados na Tabela 9.

Tabela 9 - Avaliação do conteúdo do caderno pedagógico Comunicação e Linguagem no TEA: subsídios para prática pedagógica

Aspectos avaliados	Valores					Média
	1	2	3	4	5	N
Referências bibliográficas em relação ao conteúdo	0	0	0	3	12	4,8
Ampliação de conhecimentos sobre o TEA	0	0	1	1	13	4,8
Apresentação e utilização de novos recursos e estratégias de comunicação e linguagem com alunos com TEA	0	0	1	1	13	4,8
Qualidade geral do conteúdo do e-book	0	0	0	2	13	4,9
Relevância do conteúdo	0	0	0	3	12	4,8
Relação teórico prática no contexto escolar	0	0	1	2	12	4,7
Média Geral para Proposta do Conteúdo						4,8

Legenda: 1= ruim, 2 = regular, 3 = bom, 4 = ótimo, 5 = excelente

Fonte: Questionário 2.

Nota: Elaborado pela autora.

Todos os critérios selecionados para avaliar o conteúdo obtiveram médias entre ótimo e excelente, semelhante aos demais aspectos já avaliados, com a média geral da categoria no valor de 4,8, próximo ao índice excelente na escala *Likert*. Os dados da avaliação do conteúdo permitiram verificar a relevância do material, indicando subsídios para construção de práticas pedagógicas com alunos com TEA.

A última categoria avaliada foi a aplicabilidade do *e-book* sob cinco aspectos, que são descritos a seguir na Tabela 10.

Tabela 10 - Avaliação da aplicabilidade do caderno pedagógico Comunicação e Linguagem no TEA: subsídios para prática pedagógica

(continua)

Aspectos avaliados	Valores					Média
	1	2	3	4	5	N
Recursos e estratégias aplicáveis no contexto escolar	0	0	1	3	11	4,6
Contribuição do material na prática pedagógica com alunos com TEA	0	0	1	2	12	4,7
O conteúdo é facilitador no desenvolvimento da linguagem e comunicação na relação professor e aluno	0	0	1	2	12	4,7
O material é auto formativo/ instrutivo para os professores	0	0	1	2	12	4,7

Tabela 10 - Avaliação da aplicabilidade do caderno pedagógico Comunicação e Linguagem no TEA: subsídios para prática pedagógica

Aspectos avaliados	Valores					Média
	1	2	3	4	5	N
O material pode ser utilizado na formação inicial ou continuada de professores	0	0	1	0	14	4,9
Média Geral para Proposta da Funcionalidade						4,7

Legenda: 1= ruim, 2 = regular, 3 = bom, 4 = ótimo, 5 = excelente

Fonte: Questionário 2.

Nota: Elaborado pela autora.

Conforme apresentado na Tabela, observam-se resultados semelhantes aos obtidos nas três categorias anteriores, com média entre ótimo e excelente e com média geral para aplicabilidade de 4,7, próximo a excelente na escala *Likert*.

A aplicabilidade está relacionada com o conteúdo do produto, pois é necessário verificar se a construção de conhecimentos que ele possibilita aos professores são aplicáveis no contexto escolar, para conseguir desenvolver o trabalho docente com alunos com TEA no âmbito da prática, com segurança, respaldo científico e, principalmente, despertam a intencionalidade de utilizá-los.

Neste sentido, Cunha (2014) enfatiza que não há como falar em inclusão sem relacionar e enfatizar o papel do professor, pois é essencial que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão, no caso específico, com alunos com TEA. O autor ainda salienta que “[...] a inclusão escolar inicia-se pelo professor” e que “[...] nem sempre existem as possibilidades de preparação daqueles que trabalham na escola” (CUNHA, 2014, p. 101).

Por isso a importância de se expandir este assunto, enfatizando este *e-book* como material autoformativo e autoinstrutivo, pois ele poderá ser utilizado pela Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa para e com os professores. Constata-se essa possibilidade nas observações dos participantes, o que pode ser visto em quatro comentários registrados na questão aberta sobre aspectos gerais no Questionário 2:

Seu ebook ficou muito acessível. Parabéns!!

Uma oportunidade de conhecer e ampliar o conhecimento das pessoas, garantindo uma inclusão real.

O intuito deste projeto é muito nobre e enriquecedor ao ambiente escolar, tanto para professores e alunos quanto para a comunidade escolar.

Excelente material, irá acrescentar a toda comunidade educacional

Analisando os resultados para cada categoria e seus critérios, as médias obtidas e os registros dos participantes, ficou evidente que o produto educacional *Comunicação e*

Linguagem no TEA: subsídios para prática pedagógica foi bem avaliado pelos participantes e pode ser encaminhado para a SME para divulgação junto aos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da educação inclusiva é um processo contínuo. Diante disso, o presente estudo foi desenvolvido a fim de contribuir para sua efetivação nas escolas do município lócus da pesquisa, especialmente, da inclusão escolar de estudantes com TEA nas salas de ensino regular, às oportunidades de acesso e permanência com qualidade no âmbito escolar.

A legislação fornece amparo para que isso aconteça na prática, mas ainda se observa a necessidade de discussões sobre como realizar esse processo de ensino e aprendizagem, com relação ao desenvolvimento da linguagem e comunicação. Assim, é preciso conhecer o transtorno e suas características a partir de referencial teórico e pesquisas atualizadas, bem como ampliar conhecimentos que vão além de enxergar o outro como um ser limitado à aprendizagem, mas como pessoa cheia de possibilidades que vão além dos impactos negativos do transtorno.

Destaca-se que cada conquista e cada etapa realizada foram vitórias muito comemoradas pela autora, pois não foi um processo fácil transformar-se pesquisadora, estruturar os pensamentos de forma acadêmica e desenvolver o estudo, dentro do contexto social que exige muitos dos professores, ainda mais no período vivenciado da pandemia e das demandas posteriores a ela.

Ao mesmo tempo, é muito gratificante conseguir realizar a pesquisa translacional que conversa no campo, com o campo e é para o campo, articulando os sujeitos, objetos da pesquisa com contribuições de suas práticas, e, também, levando à prática reflexões e estratégias de ensino como fonte de subsídios para facilitar a prática pedagógica na interação, comunicação e desenvolvimento da linguagem desses estudantes, através de um olhar para a prática.

A pesquisa translacional demonstrou-se de grande importância para o desenvolvimento do produto educacional, destinado aos professores ligados à Secretária Municipal de Educação de Ponta Grossa. Ao seguir as etapas do agir, refletir, conceituar e aplicar, possibilitou a ampliação de conhecimentos e a compilação de subsídios para a prática escolar da sua equipe no desenvolvimento de estudantes com TEA.

Os questionamentos da pesquisa demonstram que não existe método ou estratégia pronta para ser executada ao aluno com TEA, mas sim embasamentos que podem servir para a construção desta organização prática, pois cada aluno é único. Desta maneira, existem

ferramentas metodológicas que podem direcionar o professor no melhor caminho para o desenvolvimento destes alunos.

Os dados obtidos indicaram que a formação inicial de professores não oferece suporte ao trabalho docente em sala de aula, com estudantes com TEA. Quanto a isso, os relatos dos professores participantes da pesquisa evidenciaram que é necessário buscar cursos de formação continuada, sejam a nível *lato sensu*, *stricto sensu* ou cursos de curta duração oferecidos pela própria SME. Pode-se considerar que a desatualização atrapalha todo o processo de construção de desenvolvimento da linguagem e comunicação de estudantes com TEA, que ainda é apontado como o maior desafio presente na sala de aula. Além disso, a busca de fundamentar-se em resultados de pesquisa e evidências da efetividade de métodos, estratégias e recursos deveria servir como base para o aprofundamento do conhecimento a ser aplicado na prática.

No que concerne aos objetivos, a pesquisa possibilitou, junto à amostra e a partir do referencial utilizado, identificar ferramentas metodológicas que podem servir como caminho para facilitar o desenvolvimento da linguagem e comunicação dos estudantes com TEA no ambiente escolar. Além disso, indicou o uso do ensino colaborativo pela equipe escolar como um caminho para atingir o objetivo comum de ampliar as habilidades e potencialidades dos alunos com TEA.

Vale ressaltar que a criança pode ter a linguagem sem ser oralizada, o que precisa são meios para que ela se comunique, no sentido de falar e ser entendido e, conseqüentemente, ser escutado da maneira mais facilitadora, pois a comunicação e a linguagem podem acontecer fora do padrão convencional de comunicação. Desse modo, evidencia-se a necessidade de apresentar formas para que a criança com TEA entenda a mensagem transmitida pelo docente para dar retorno e ter recursos para manifestar o que aprendeu, e que não é necessariamente aquilo que o docente espera. Essa resposta deve ser vista como um avanço significativo no processo de análise ou avaliativo do seu desenvolvimento, ou seja, o olhar deve estar voltado ao que ele aprende e não ao que é ensinado.

Os conhecimentos construídos na pesquisa possibilitaram o desenvolvimento de um produto pedagógico que teve um retorno positivo dos professores participantes, ao avaliá-lo sob as categorias e critérios propostos como excelente. Isso demonstrou que o material tem potencial para a formação docente.

Embora os resultados favoráveis da pesquisa indicam sua relevância para contribuir com o desenvolvimento do trabalho com estudantes com TEA, destaca-se que o tema precisa

ser aprofundado. Percebe-se a necessidade de continuidade com novos estudos com foco na aplicação dos subsídios coletados na aplicação direta com estudantes com TEA, o que não pode ser realizado devido ao contexto social de pandemia, assim como a investigação sobre o uso do material desenvolvido para a formação e sua aplicabilidade na prática aos docentes.

Por fim, os resultados apontam que a inclusão de estudantes com TEA precisa ser ampliada, com qualidade, equidade e oportunidade de aprendizagem, por meio de um trabalho pedagógico que possa ser construído ao longo deste processo, pois a inclusão deles está cada vez mais presente no âmbito escolar. Para isso, os sistemas de ensino têm de estar preparados para que o desenvolvimento desses estudantes ocorra, principalmente no que diz respeito à linguagem e comunicação, além da formação docente atualizada dentro da escola. Todo indivíduo é capaz de aprender e se desenvolver, melhorar a relação da práxis pedagógica, basta ter oportunidades para isso acontecer.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: UNESP, 2004.
- ALMEIDA, M. S. C. *et al.* Classificação Internacional das Doenças: da concepção à implementação. **Revista Saúde Pública**, v. 54, n. 104, 2020. Disponível em: <https://scielosp.org/pdf/rsp/2020.v54/104/pt>. Acesso em: 15 maio 2022.
- ANTUNES, A. M.; MECCA, T. P.; COSTA, A. J. Transtorno do espectro autista: avaliação neuropsicológica, intervenções e considerações sobre inclusão escolar. *In*: FONSECA, R. P.; SEABRA, A. G.; MIRANDA, M. C. (orgs.) **Neuropsicologia escolar**. 1. ed. São Paulo: Clinical, 2020. p.453-492.
- APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5**: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARANHA, M. S. F. Inclusão Social. *In*: MANZINI, E. J. (org.) **Educação Especial**: Temas Atuais. Marília: Unesp, 2000.
- BARCELAR, L. S.; NASCIMENTO, S. G. Aquisição da linguagem em crianças com transtorno do espectro autista. **Revista Atlante**: Cuadernos de Educación y Desarrollo, abr. 2018. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/04/linguagem-criancas-autista.html>. Acesso em: 10 maio 2022.
- BARTOSZECK, A. B.; GROSSI, M. G. R. A neurociência do autismo. *In*: BORGES, A. A. P.; NOGUEIRA, M. L. M. (org.). **O aluno com autismo na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2018. p. 35-63.
- BONOTTO, R. C. S. **Uso da comunicação alternativa no autismo**: um estudo sobre a mediação com baixa e alta tecnologia. 2016. 181 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- BRASIL. **Caderneta da Criança**: Passaporte da cidadania. 3. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderneta_crianca_menino_passaporte_cidadania_3ed.pdf. Acesso em: 15 maio 2022.
- BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 27 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.764%2C%20DE%2027%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202012.&text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,Art. Acesso em: 10 ago. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 6 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 8 ago. 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Saberes e práticas da inclusão. Declaração de Salamanca: recomendações para a construção de uma escola inclusiva. Coordenação geral: SEESP/MEC; Organização: Maria Salete Fabio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie3.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 17 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 19 jun. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação. Brasília, 2 jan. 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em: 2 dez. 20 maio 2021.

BRASIL. Decreto nº. 3.956 de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 8 out. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 9 ago. 2021.

BRASIL. INEP. Censo Escolar 2020: Divulgação dos Resultados [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 29 jan. 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 9 ago. 2021.

BRASIL. Lei 13.370, de 12 de dezembro de 2016. Altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, para estender o direito a horário especial ao servidor público federal que tenha cônjuge, filho ou dependente com deficiência de qualquer natureza e para revogar a exigência de compensação de horário. Brasília, 12 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113370.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Lei 8.899, de 29 de junho de 1994. Concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual. Brasília, 29 jun. 1994. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/110997/lei-8899-94>. Acesso em: 18 jun. 2021.

- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 dez. 1961 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: 8 dez. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 10 dez. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a organização da assistência social e dá outras providências. Brasília, 7 dez. 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742.htm. Acesso em: 15 jun. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 ago. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 29 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 20 jun. 2021
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde.** Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. Brasília: Ministério da Saúde, 2015. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_atencao_pessoas_transtorno.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.
- BRASIL. **Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 30 set. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 6 nov. 2020.
- BRASIL. **Resolução Nº4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.
- BRIDI FILHO, C. A.; BRIDI, F. R. S. Sobre o aprender e as relações: interfaces entre neurologia, psicologia e psicopedagogia. *In*: ROTTA, N. T.; BRIDI FILHO, C. A.; BRIDI, F. R. S. **Neurologia e aprendizagem: Abordagem Multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 17-28.
- BROWN, H. M.; ORAM-CARDY, J.; JOHNSON, A. A meta- analysis of the reading comprehension skills of individuals on the autism spectrum. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 43, n. 4, abr. 2013. Disponível em: doi: 10.1007/s10803-012-1638-1. Acesso em: 10 jun. 2021.

CAMARGO, S.; BOSA, C. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000100008>. Acesso em: 10 jun. 2021.

CAPELLINI, V. L. M. F.; SHIBUKAWA, P. H. S.; OLIVEIRA, R., S. C. Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com transtorno do espectro autista. **Colloquium Humanarum**, v. 13, n. 2, p. 87-94, 2016. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1309/1651>. Acesso em: 8 fev. 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de área 2016**. Área de avaliação: Ensino. Ministério da Educação, Diretoria de Avaliação, 2016. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/480/o/DOCUMENTO_DE_AREA_ENSINO_2016_fina1.pdf. Acesso em: 2 set. 2021.

CARVALHO, M. P.; SOUZA, L. S.; CARVALHO, J. A. Síndrome de Asperger: Considerações sobre Espectro do Autismo. **Revista Científica do ITPAC**, Araguaína, v.7, n. 2, 2014. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo364229-s%C3%ADndrome-de-asperger-considera%C3%A7%C3%B5es-sobre-espectro-do-autismo. Acesso em: 2 set. 2021.

COLOMBO, I. M.; ANJOS, D. A. S.; ANTUNES, J. R. Pesquisa translacional em ensino: uma aproximação. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 3, n. 1, p. 51-70, 2019. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/377>. Acesso em: 2 set. 2021.

COLOMBO, I. M.; COMITRE, F. Pesquisa translacional e a pedagogia freireana. **Revista Iluminart**, n.17, p. 107-126, 2019. Disponível em: <http://revistailuminart.ti.srt.ifsp.edu.br/index.php/iluminart/article/view/379>. Acesso em: 2 set 2021.

CORBETT, B. A.; CARMEAN, V.; FEIN, D. Assessment of Neuropsychological Functioning in Autism Spectrum Disorders. In: GOLDSTEIN, S.; NAGLIERI, J.A.; OZONOFF, S. (ed.). **Assessment of Autism Spectrum Disorders**. Nova Iorque: Guilford Press, 2009. p. 253-289.

CORRÊA, L. **Aquisição da linguagem e problemas de desenvolvimento linguístico**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2006.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

DELIBERATO, D. *et al.* 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, 2014. p. 197-210.

FERNANDES, L. B.; SCHLESNER A.; MOSQUERA, C. Breve Histórico da Deficiência e seus Paradigmas. **Revista do Núcleo de Pesquisas e Estudos Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, v. 2, p. 132 -144, 2011. Disponível em:

<https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/181>. Acesso em: 10 maio 2022.

FINNEGAN, E.; ACCARDO, A. L. Written expression in individuals with autism spectrum disorder: A meta- analysis. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 48, n. 3, p. 868-882, mar. 2018. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29164435/>. Acesso em: 10 maio 2022.

GADIA, C. Aprendizagem e autismo. *In*: ROTTA, N.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GAUDENZI, P.; ORTEGA, F. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro 2016, v. 21, n. 10, p. 3061-3070, out. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v21n10/1413-8123-csc-21-10-3061.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

GOMES, A. N.; SILVA, C. B. Software Educativo para Crianças Autistas de Nível Severo. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM DESIGN, 4., Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: www.anpedesign.org.br/artigos. Acesso em: 10 Out. 2022.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In*: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7letras, 2007. p. 15-34.

GRANDIN, T. **Mistérios de uma mente autista**. Tradução: Pollyanna Mattos. Belo Horizonte: Ed. do Autor, 2011.

GROSSI, M. G. R.; GROSSI, V. G. R.; GROSSI, B. H. R. O processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA nas escolas regulares: uma revisão de teses e dissertações. **Caderno de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 12-40, jun. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151903072020000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 jun. 2022.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JUSTO, C. A crise do modelo biomédico e a resposta da promoção da saúde. **Revista Portuguesa de Saúde Pública**, v. 28, n. 2, p. 117–118, 2010. Disponível em: <https://www.elsevier.es/en-revista-revista-portuguesa-saude-publica-323-pdf-S0870902510700018>. Acesso em: 16 jun. 2022.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. s3-s11, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>. Acesso em: 10 maio 2022.

MACHADO, A; HOFFMANN, F.; WILDAUER, E.W. Uso do E-book como meio de compartilhamento formal e disseminação do conhecimento explícito em organizações. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 8, n. 14, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3895/rts.v8n14.2591>. Acesso em: 20 abr. 2022.

MARIN, M; MARETTI, M. Ensino colaborativo: estratégias de ensino para inclusão escolar. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR. Práticas em diálogo*, 1., 2014, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. UERJ, Rio de Janeiro, 2014. p. 1-9. Disponível em: http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/4-marin_e_maretti.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo**. Guia prático. 2. ed. Brasília: Coordenadoria nacional da pessoa portadora de deficiência-CORDE, 2003. Disponível em: <http://www.ama.org.br/download/autismoguiapratico.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2022.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, maio/ago., 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842>. Acesso: 15 out. 2020.

MICHAELIS. Moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 8 mar. 2022.

MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, n. 1, 11, p. 131 -142, 2006. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/26>. Acesso em: 8 mar. 2022.

MOREIRA, M. A. Uma análise crítica do ensino de Física. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 94, p. 73- 80, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0006>. Acesso em: 8 mar. 2022.

NEVES, P. F. de A. C. **Descortinando os propósitos da educação para as crianças com transtorno do espectro autista: em cena os serviços de apoio**. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **CID- 11 para Estatísticas de Mortalidade e Morbidade**. Versão 02/ 2022. Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>. Acesso em: 20 fev. 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948**. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em: 5 jun. 2021.

ORTEGA, F. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana**, v. 14, n. 2, p. 477-509, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-93132008000200008>. Acesso em: 17 maio 2022.

PAIVA JR., F. O que é autismo? **Revista Autismo**, 2020. Disponível em: <https://www.revistaautismo.com.br/o-que-e-autismo/>. Acesso em: 2 abr. 2021.

PAULI, P. A. C. **A integração das tecnologias ao currículo inclusivo de crianças com TEA: um estudo de caso**. 2018. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

PINTO, S. S. **Práticas pedagógicas e o sujeito com autismo: um estudo de caso fenomenológico no ensino comum.** 2013. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santos, Vitória, 2013.

PONTA GROSSA. **A Cidade.** Prefeitura de Ponta Grossa, 2022. Disponível em: <https://www.pontagrossa.pr.gov.br/acidade>. Acesso em: 5 abr. 2022.

PONTA GROSSA. **Decreto 16.693, de 09 de dezembro de 2019.** Regulamenta a Lei nº 10.793, com alteração dada pela Lei Municipal nº 12.867 DE 31 de julho de 2017, que dispõe sobre a política municipal de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/p/ponta-grossa/decreto/2019/1669/16693/decreto-n-16693-2019-regulamenta-a-lei-municipal-n-10973-de-23-05-2012-com-a-alteracao-dada-pela-lei-municipal-n-12-867-de-31-07-2017-que-dispoe-sobre-a-politica-municipal-de-protecao-dos-direitos-da-pessoa-com-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 5 abr. 2022.

PONTA GROSSA. **Lei 10.973, de 23 de maio de 2012.** Dispõe sobre a política municipal de proteção dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Ponta Grossa, 2012. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/p/ponta-grossa/lei-ordinaria/2012/1098/10973/lei-ordinaria-n-10973-2012-dispoe-sobre-a-politica-municipal-de-protecao-dos-direitos-da-pessoa-com-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 4 abr. 2022.

PONTA GROSSA. **Lei 12.867, de 23 de agosto de 2017.** Promove alterações na Lei nº 10.793, que dispõe sobre a política municipal de proteção dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/p/ponta-grossa/lei-ordinaria/2017/1287/12867/lei-ordinaria-n-12867-2017-promove-alteracoes-na-lei-n-10973-de-23-05-2012-que-dispoe-sobre-a-politica-municipal-de-protecao-dos-direitos-da-pessoa-com-transtorno-do-espectro-autista-conforme-especifica>. Acesso em: 6 abr. 2022.

PONTA GROSSA. **Lei 13.952, de 24 de maio de 2021.** Pelo projeto de Lei nº 019/2021, dispõe sobre a obrigatoriedade da aplicação do questionário para rastreamento de sinais precoces do autismo denominado “M-CHAT” por parte das unidades de saúde da rede pública e privada do Município de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2021. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/pr/p/ponta-grossa/lei-ordinaria/2021/1396/13952/lei-ordinaria-n-13952-2021-dispoe-sobre-a-obrigatoriedade-da-aplicacao-do-questionario-para-rastreamento-de-sinais-precoces-do-autismo-denominado-m-chat-por-parte-das-unidades-de-saude-da-rede-publica-e-privada-do-municipio-de-ponta-grossa?q=Lei+n%C2%BA+13.952>. Acesso em: 7 abr. 2022.

PONTA GROSSA. **Lei nº 14.007, de 27 de julho de 2021.** Promove alterações na Lei nº 10.973. Ponta Grossa, 2021. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/p/ponta-grossa/lei-ordinaria/2021/1400/14007/lei-ordinaria-n-14007-2021-promove-alteracoes-na-lei-n-10973-de-23-05-2012-conforme-menciona>. Acesso em: 8 abr. 2022.

PONTA GROSSA. **Lei nº 14.077, de 13 de outubro de 2021.** Promove alterações na Lei nº 10.973. Ponta Grossa, 2021. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/p/ponta-grossa/lei-ordinaria/2021/1407/14077/lei-ordinaria-n-14077-2021-altera-a-lei-n-10973-2012>. Acesso em: 9 abr. 2022.

PONTA GROSSA. **Referenciais curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental**. 1. ed. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Secretaria Municipal de Educação. Ponta Grossa, 2020.

REGO BARROS, I. B. R.; MELO, M. F. V.; CARVALHO, G. M. A relação entre ecolalia-Linguagem e sujeito no autismo: Um Estudo De Caso. **Revista FSA**, Teresina, v. 10, n. 1, p. 244-263, 2013. Disponível em: <http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/118#:~:text=A%20verbaliza%C3%A7%C3%A3o%20do%20autista%20C3%A9,%20descontextualizada%20destitu%C3%ADa%20de%20singularidade>. Acesso em: 10 out. 2022.

REZENDE, D. A. **Tecnologia da informação integrada à inteligência empresarial: alinhamento estratégico e análise da prática nas organizações**. São Paulo: Atlas, 2002.

REZENDE, L. F.; SOUZA, C. J. de. Trabalho pedagógico e inclusão escolar para crianças com transtorno do espectro autista (TEA). **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 10, n. 13, p. e460101321486, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i13.21486. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/21486>. Acesso em: 10 out. 2022.

RODRIGUES, I. B. **(D)Efeitos da medicalização sobre a escolarização de crianças diagnosticadas com TEA**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SANTOS, R. V. **A escolarização de crianças com transtorno do espectro autista: uma possibilidade de emancipação**. 185 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

SCHMIDT, C. Autismo, educação e transdisciplinaridade. *In*: SCHMIDT, C. (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 2013.

SILVA, E. A. M. E. Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Linguagem: a importância de desenvolver a comunicação. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 9, n. 18, p. 174-188, 2020.

SILVA, E. G. da. Direito Translacional: Teorias e Práticas Jurídicas em Interface Bidirecional a Proposta de Um Novo Mestrado em Direito na UEPG. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 48, 2021.

SILVA, L. C.; COSTA, M. A. B.; GROSSI, M. G. R. Tecnologias assistivas nos ambientes virtuais de aprendizagem dos cursos técnicos a distância do Cefet-MG: quais as possibilidades? **Cadernos de Pós-Graduação**. São Paulo, v. 16, n. 2, p. 121-144, 2017. Disponível em: DOI: 10.5585/cpg.v16n2.7584. Acesso em: 2 jun. 2022.

SILVA, V. F. **A presença de alunos autistas em salas regulares, a aprendizagem de ciências e a alfabetização científica: percepções de professores a partir de uma pesquisa fenomenológica**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2016.

STERNBERG, R. J.; GRIGORENKO, E. L. **Crianças rotuladas: o que é necessário saber sobre as dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998

WILLIAMS, C.; WRIGHT, B. **Convivendo com autismo e síndrome de asperger: estratégias práticas para pais e profissionais**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2008.

WUO, A.; YAEDU, F.; WAYSZCEYK, S. Déficit ou diferença? um estudo sobre o autismo em pesquisas educacionais. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X38975>. Acesso em: 28 maio 2022.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS DO PROJETO DE PESQUISA
“ESTRATÉGIAS FACILITADORAS PARA A COMUNICAÇÃO E O
DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DE ESTUDANTES COM O
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Identificação

1. Sexo.

() Feminino. () Masculino.

2. Faixa etária.

() 18 a 30 anos. () 31 a 40 anos. () 41 a 50 anos. () Mais de 50 anos.

3. Formação acadêmica.

() Ensino Médio. () Superior. () Especialização. () Mestrado. () Doutorado.

Qual (is) e em que área:

Experiências Profissionais

4. Você já obteve formação sobre o transtorno do espectro autista (TEA)?

() Sim

() Não

5. Se sim, em qual contexto?

() Formação de docentes (Magistério)

() Formação continuada.

() Graduação.

() Pós-graduação.

() Cursos de extensão.

() Coordenação ou supervisão pedagógica na escola.

() Outro. Cite qual:

6. Quais aspectos foram contemplados nessa(s) formação(ões)?

- O que é o TEA.
 - A caracterização do TEA.
 - Inclusão e legislação escolar sobre o aluno com TEA.
 - Estratégias de ensino para desenvolver a docência com o aluno com TEA.
 - Metodologias para desenvolver o aluno autista.
 - Aspectos relativos à comunicação de/com alunos com TEA.
 - Impactos do TEA do desenvolvimento da linguagem oral e escrita.
 - Recursos e estratégias de comunicação e linguagem a serem utilizadas com alunos com TEA em sala de aula de ensino regular .
 - Outro(s) aspectos. Cite qual(is):
-

7. Em que ano escolar você trabalhou com o aluno com TEA:

- 1º ano do 1º ciclo.
- 2º ano do 1º ciclo.
- 3º ano do 1º ciclo.
- Outro. Qual? _____

8. Quantas vezes você já trabalhou com o aluno com TEA?

- 1 vez.
- 2 vezes.
- 3 vezes.
- 4 vezes.
- 5 vezes ou mais.

9. Em qual(is) o(s) ano(s) letivo(s) você trabalhou com o(s) aluno(s) com TEA?

10. Quais foram os maiores desafios encontrados ao trabalhar com alunos com TEA no contexto da sala de aula comum? Descreva-os para contribuir com a pesquisa:

11. Como era a comunicação do(s) aluno(s) TEA dos quais você foi professor(a)?

- () Não oralizado.
() Oralizado.
() Com ambas as modalidades de comunicação.

12. Sobre as estratégias ou recursos de ensino para facilitar a comunicação entre o profissional docente e o aluno com TEA, responda:

a) Quais estratégias ou recursos de ensino foram mais eficazes para comunicação e /ou contribuíram para o desenvolvimento da linguagem oral e / ou escrita do aluno com TEA?

b) Em qual fonte(s) você obteve informação sobre esse recurso?

c) Descreva de forma detalhada a(s) estratégia(s) e /ou recurso(s) que você utilizou com o aluno com TEA, elas serão importantes elementos no desenvolvimento de nossa pesquisa

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 2 PARA ANÁLISE DO PRODUTO
EDUCACIONAL**

Endereço de e-mail:

Nome (não obrigatório):

ID (código numérico de identificação do participante):

Após a leitura e apreciação do *e-book*, avalie o conceito que melhor se aplica em cada item, de acordo com as áreas específicas, considerando a escala de 1 a 5, sendo:

5	4	3	2	1
Excelente	Ótimo	Bom	Regular	Ruim

FORMATO	5	4	3	2	1
O que acha do design do e-book, aspecto visual do seu livro digital?					
As informações são facilmente visualizadas?					
A linguagem está adequada e é de fácil compreensão?					
O <i>e-book</i> é atrativo à leitura?					
Os recursos visuais contribuem e chamam a atenção para à leitura?					
O que acha da qualidade das imagens?					
O formato, a cor e o tamanho das letras estão adequados à leitura e, quando necessário, chamam a atenção para conteúdos relevantes?					

8. Em relação à forma do *e-book*, qual sua apreciação e sugestões de mudanças?

FUNCIONALIDADE	5	4	3	2	1
A organização do <i>e-book</i> permite o acesso às informações desejadas quanto à ordem e à escolha dos temas que deseja acessar?					
. Em que/quais aparelho/s acessou o <i>e-book</i> ? *Questão descritiva					
. Como avalia o acesso?					
. Os links disponibilizados no <i>e-book</i> são acessíveis para ampliar o/s assunto/s?					
. O <i>e-book</i> é de fácil acesso e um meio adequado para divulgação do conteúdo proposto entre os professores?					
. O <i>e-book</i> é fácil de ler e consultar?					

15. Em relação à funcionalidade do *e-book*, o que você gostaria de acrescentar ou sugerir?

CONTEÚDO	5	4	3	2	1
. As referências bibliográficas do <i>e-book</i> auxiliaram na compreensão do conteúdo?					
. Com o <i>e-book</i> é possível ampliar os conhecimentos sobre o TEA?					
. O <i>e-book</i> apresentou novos recursos e estratégias de comunicação e linguagem a serem utilizadas com alunos com TEA?					
. Como avalia a qualidade geral e do conteúdo apresentado no <i>e-book</i> ?					
. Qual a relevância do conteúdo para professores que ensinam ou ensinarão alunos com TEA?					

. Como avalia a profundidade do conteúdo apresentado?					
. Com a utilização do <i>e-book</i> é possível fazer a relação teórico prática no contexto escolar?					

23. Quanto ao conteúdo do *e-book*, qual sua apreciação e sugestões de mudanças ou acréscimos?

APLICABILIDADE	5	4	3	2	1
. Os recursos ou estratégias propostas no <i>e-book</i> são aplicáveis no contexto escolar?					
. Qual a contribuição do material para a melhoria da prática pedagógica com o aluno com TEA?					
. O material possui potencial do conteúdo proposto como facilitador no desenvolvimento da linguagem e comunicação na relação professor e aluno?					
. O <i>e-book</i> tem potencial para ser um material auto formativo / auto instrutivo para professores?					
. O material como subsídio a ser utilizado na formação inicial ou continuada de professores?					

29. No que se refere a aplicabilidade do *e-book*, qual sua apreciação e sugestões de mudanças ou acréscimos?

Neste item, você tem espaço para acrescentar alguma observação que não foi contemplada nos itens anteriores.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Convidamos o(a) Senhor(a) a participar do projeto de pesquisa intitulada “Estratégias facilitadoras para comunicação e o desenvolvimento da linguagem de estudantes com transtorno do espectro autista no contexto escolar”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Daiane Olchanheski e Nelba Maria Teixeira Pisacco. O projeto de pesquisa abordará como temática a escolarização de estudantes com TEA, enfatizando a comunicação dentro da variabilidade que o ele apresenta e assim facilitar o trabalho docente ao longo do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental anos iniciais.

O objetivo desta pesquisa é identificar recursos que contribuam para o desenvolvimento da linguagem de alunos com TEA facilitando a comunicação no âmbito escolar e também verificar a contribuição do caderno pedagógico que contemplem estratégias de comunicação e desenvolvimento de alunos com TEA para professores regulares do ensino fundamental anos iniciais.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação se dará por meio de resposta ao questionário que lhe será enviado com antecedência via *google forms*. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são mínimos, mas informamos que se você aceitar participar, estará contribuindo para nortear as ações e intenções educacionais futuras que possam possibilitar melhor acesso, permanência e desenvolvimento de estudantes com TEA na educação básica do município.

O(a) Senhor(a) pode se recusar a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a).

Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo, bem não há compensação financeira relacionada a sua participação, que será de forma voluntária. Caso você sinta algum desconforto relacionado aos procedimentos adotados durante a pesquisa, o senhor(a) pode procurar o pesquisador responsável para que possamos ajudá-lo(a). Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa.

A sua participação irá contar como certificação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, com carga horária de 10h no decorrer do desenvolvimento do questionário via *google forms* e análise dessa pesquisa junto ao seu produto final.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora **DAIANE OLCHANHESKI**, *telefone: (42) 99129-8291 e por sua orientadora Dra. NELBA MARIA TEIXEIRA PISACCO*, *telefone: (42) 98428-0008* ou ainda pela entidade responsável – **COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)**, *telefone (42) 3220-3282, e-mail: propespsecretaria@uepg.br*

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o Senhor(a).

Nome / assinatura

Pesquisador Responsável

Orientadora

Ponta Grossa, _____ de _____ de _____.

Bairro: Uvaranas
UF: PR
Telefone: (42) 3220 - 3282

CEP: 84.030-900
Município: Ponta Grossa
E-mail: propespsecretaria@uepg.br

**APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO PARA ANÁLISE DO PRODUTO
EDUCACIONAL POR JUÍZES**

Este instrumento de validação foi elaborado em quatro blocos, que contemplam as quatro categorias de análise do produto educacional propostas no questionário 2 destinado aos professores participantes da pesquisa. Sendo elas: formato, funcionalidade, conteúdo e aplicabilidade.

Os blocos contêm as questões que pertencem a cada categoria de análise. Todas deverão ser analisadas individualmente em quatro aspectos: clareza e coerência, adequação da linguagem, pertinência à categoria de análise e relevância para avaliação do produto educacional (que aqui será exemplificado na questão 1 do primeiro bloco, pois as categorias de análise se repetem em todas as demais questões). Após cada questão você deverá responder a quatro perguntas que contemplam esses aspectos (A, B, C, D), assinalando a alternativa que melhor o avalie.

Ao final de cada bloco, há uma pergunta de análise geral e sugestões para o mesmo.

Ao final deste instrumento, há um espaço para considerações e sugestões de mudanças do questionário como um todo.

BLOCO 1 - ANÁLISE DAS QUESTÕES REFERENTES À AVALIAÇÃO DO FORMATO DO PRODUTO EDUCACIONAL

QUESTÃO 1 - O design do e-book, aspecto visual do seu livro digital como um todo.

A) A questão 1 foi formulada com clareza e coerência, sem dificultar a compreensão e proporcionar dupla interpretação?

- Muito confusa e de difícil interpretação
- Pouco confusa e de difícil interpretação
- Alguns aspectos podem ser melhorados quanto a clareza e coerência
- Clara e de fácil compreensão

B) A linguagem da questão 1 é acessível e de fácil entendimento para o público destinado?

- Linguagem inacessível
- Linguagem pouco acessível
- Alguns aspectos da linguagem podem ser melhorados para torná-la acessível
- Linguagem adequada

C) A questão 1 está adequada para avaliar o formato do e-book?

- Não pertinente ao formato
- Pouco pertinente ao formato
- Precisa de alguns ajustes para avaliar o formato
- Adequada para avaliar o formato

D) A questão 1 é relevante para analisar a qualidade do produto criado?

- Não contribui para avaliação do produto
- Pouco contribui para avaliação do produto
- Precisa de alguns ajustes para se tornar relevante
- Muito relevante

QUESTÃO 2 - As informações são facilmente visualizadas.

QUESTÃO 3 - A linguagem está adequada e é de fácil compreensão.

QUESTÃO 4 - O e-book é atrativo à leitura.

QUESTÃO 5 - Os recursos visuais contribuem e chamam a atenção para à leitura.

QUESTÃO 6 - Qualidade das imagens.

QUESTÃO 7 - O formato, a cor e o tamanho das letras estão adequados à leitura e, quando necessário, chamam a atenção para conteúdos relevantes.

QUESTÃO 8 - Em relação à forma de apresentação do e-book, qual sua apreciação e sugestões de mudanças?

Análise geral e sugestões do Bloco 1- Qual sua avaliação geral do bloco de questões propostas para a avaliar o formato do e-book? Há sugestões de supressões, alterações ou acréscimos de questões ou de forma parcial no enunciado de alguma(s)?

**BLOCO 2 - ANÁLISE DAS QUESTÕES REFERENTES À AVALIAÇÃO
DA FUNCIONALIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL**

QUESTÃO 9 - A organização do e-book permite o acesso às informações desejadas quanto à ordem e à escolha dos temas que deseja acessar.

QUESTÃO 10 - O e-book funciona em diferentes aparelhos (smartphones, computadores, tablets, etc.).

QUESTÃO 11 - Os links propostos são acessíveis.

QUESTÃO 12 - O e-book é de fácil acesso e um meio adequado para a divulgação do conteúdo proposto entre os professores.

QUESTÃO 13 - É fácil de usar e consultar.

QUESTÃO 14 - Em relação a funcionalidade do e-book, o que você gostaria de acrescentar ou sugerir?

Análise geral e sugestões do Bloco 2- Qual sua avaliação geral do bloco de questões propostas para avaliar a funcionalidade do e-book? Há sugestões de supressões, alterações ou acréscimos de questões ou de forma parcial no enunciado de alguma(s)?

**BLOCO 3 - ANÁLISE DAS QUESTÕES REFERENTES À AVALIAÇÃO
DO CONTEÚDO DO PRODUTO EDUCACIONAL**

QUESTÃO 15 - Os referenciais utilizados no desenvolvimento do e-book auxiliaram na compreensão do conteúdo.

QUESTÃO 16 - Com o e-book é possível ampliar os conhecimentos sobre o TEA.

QUESTÃO 17 - Apresentou novos recursos e estratégias de comunicação e linguagem a serem utilizadas com alunos com TEA.

QUESTÃO 18 - Qualidade geral do conteúdo apresentado no e-book.

QUESTÃO 19 - Relevância do conteúdo para professores que trabalham ou que receberam alunos com TEA.

QUESTÃO 20 - Profundidade do conteúdo apresentado.

QUESTÃO 21 - Relação teórico-prática.

QUESTÃO 22 - Quanto ao conteúdo do e-book, qual sua apreciação e sugestões de mudanças ou acréscimos?

Análise geral e sugestões do Bloco 3- Qual sua avaliação geral do bloco de questões propostas para a avaliar o conteúdo do e-book? Há sugestões de supressões, alterações ou acréscimos de questões ou de forma parcial no enunciado de alguma(s)?

BLOCO 4 - ANÁLISE DAS QUESTÕES REFERENTES À AVALIAÇÃO DA APLICABILIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL

QUESTÃO 23 - Os recursos ou estratégias propostas no e-book são aplicáveis no contexto escolar.

QUESTÃO 24 - Contribuição do material para a melhoria da prática pedagógica com o aluno com TEA.

QUESTÃO 25 - O potencial do conteúdo proposto no e-book como facilitador no desenvolvimento da linguagem e comunicação na relação professor e aluno.

QUESTÃO 26 - O potencial do e-book como material autoformativo/autoinstrutivo para professores.

QUESTÃO 27 - O potencial do material como subsídio a ser utilizado na formação inicial ou continuada de professores.

QUESTÃO 28 - No que se refere a aplicabilidade do e-book, qual sua apreciação e sugestões de mudanças ou acréscimos?

Análise geral e sugestões do Bloco 4- Qual sua avaliação geral do bloco de questões propostas para a avaliar a aplicabilidade do e-book? Há sugestões de supressões, alterações ou acréscimos de questões ou de forma parcial no enunciado de alguma(s)?

Análise geral do questionário - Qual sua avaliação geral do questionário como um todo para avaliar o e-book? Há sugestões de supressões, alterações ou acréscimos de informações?

**ANEXO A – TERMO DE SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA EM INSTITUIÇÃO
COPARTICIPANTE**



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEPG**

**TERMO DE SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA EM INSTITUIÇÃO
COPARTICIPANTE**

Ilustríssima Senhora Secretária
de Educação, Simone Pereira
Neves,

Eu, Daiane Olchanheski, pesquisadora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, juntamente com a pesquisadora e orientadora, Professora Doutora Nelba Maria Teixeira Pisacco, solicitamos autorização para realizar a pesquisa e coleta de dados que será delimitada na Rede Municipal de Educação do município de Ponta Grossa, que tem por objetivos:

- 1- identificar recursos que contribuam para o desenvolvimento da linguagem e estratégias de comunicação de alunos com TEA no âmbito escolar;
- 2- verificar a contribuição do caderno pedagógico que contemplem estratégias de comunicação e desenvolvimento de alunos com TEA para professores regulares do ensino fundamental anos iniciais.

O projeto de pesquisa possui como título “Estratégias facilitadoras para comunicação e o desenvolvimento da linguagem de estudantes com transtorno do espectro autista no contexto escolar”. Trata-se de uma pesquisa translacional, de natureza aplicada, que se utilizará de dois questionários semi estruturados para obtenção dos dados via *google forms*, com análise qualitativa dos indicadores.

Ao término da pesquisa, os resultados obtidos serão compartilhados e o produto educacional desenvolvido será disponibilizado à com a Secretaria Municipal de Ensino. A coleta de dados será a partir da experiência dos professores no desenvolvimento escolar com estudantes com TEA, através de um questionário semi estruturado via *google forms*.

E no decorrer do processo de desenvolvimento do trabalho, todo resultado da pesquisa será disponibilizado para a Secretaria Municipal de Educação, pois será construído um caderno pedagógico em formato de *e-book* para ser utilizado em futuras formações aos professores.

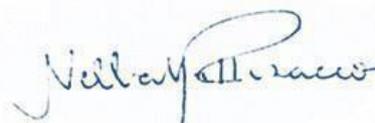
Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora **DAIANE OLSCHANHESKI**, *telefone: (42) 99129-8291 e por sua orientadora Dra. NELBA*

MARIA TEIXEIRA PISACCO, *telefone: (42) 98428-0008* ou ainda pela entidade responsável –

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP), *telefone (42) 3220-3282*



PESQUISADORA



ORIENTADORA

ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua Valério Rorich, n.º 55 – Uvaranas – Ponta Grossa – Paraná
CEP: 84030-320 - Telefone: (042) 3220-3130

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, **SIMONE DO ROCIO PEREIRA NEVES**, ocupante do cargo de Secretária de Educação do Município de Ponta Grossa-PR, após ser informada sobre os objetivos da pesquisa intitulada "**Estratégias facilitadoras para comunicação e o desenvolvimento da linguagem de estudantes com transtorno do espectro autista no contexto escolar**", realizada pelas pesquisadoras NELBA MARIA TEIXEIRA PISACCO e DAIANE OLSCHANHESKI, **AUTORIZO** a execução da mesma para realização da coleta de dados. Informamos que para ter acesso a instituição e iniciar a coleta dos dados, fica condicionada a apresentação da Certidão de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa e o Parecer Consubstanciado, conforme Resolução CNS 466/2012, devidamente credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Caso necessário, como Instituição COPARTICIPANTE desta pesquisa, poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo à rede de ensino, e/ou qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta rede. Declaro não ter recebido nenhum pagamento por esta autorização, bem como os participantes também não poderão receber quaisquer pagamentos.

Ponta Grossa, 03 de março de 2022.


Prof.ª Simone do Rocio Pereira Neves

Secretária Municipal da Educação
Decreto nº 18.211 de 1º/01/2021

**ANEXO C – TERMO DE APROVAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA DA
PLATAFORMA BRASIL**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTRATÉGIAS FACILITADORAS PARA COMUNICAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO ESCOLAR.

Pesquisador: Daiane Olchanheski

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56066722.0.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.287.879

Apresentação do Projeto:

O projeto será desenvolvido por meio de uma pesquisa com os professores da Rede Municipal de Ensino, da cidade de Ponta Grossa, no estado do Paraná, com aqueles docentes que já atuaram no ensino fundamental anos iniciais, no 1º ciclo, com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa será translacional e irá empregar uma análise de abordagem qualitativa dos indicadores, a qual envolve descrição e classificação dos dados obtidos na revisão da literatura, levantamento e questionários via google forms. Os objetivos gerais da pesquisa são: identificar recursos que contribuam para o desenvolvimento da linguagem de alunos com TEA facilitando a comunicação no âmbito escolar e verificar a contribuição do caderno pedagógico que contemplem estratégias de comunicação e desenvolvimento de alunos com TEA para professores regulares do ensino fundamental anos iniciais. Ao término da pesquisa será disponibilizado para a Secretaria

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.287.879

Municipal de Educação o produto educacional construído, que será um caderno pedagógico em formato de e-book para ser utilizado em futuras formações aos professores. Espera-se contribuir nas relações de comunicação e desenvolvimento da linguagem de alunos com TEA no âmbito escolar

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivos da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa: Título da Pesquisa: ESTRATÉGIAS FACILITADORAS PARA COMUNICAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO ESCOLAR. CAAE: 56066722.0.0000.0105

Submetido em: 18/02/2022

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Identificar recursos que contribuam para o desenvolvimento da linguagem de alunos com TEA facilitando a comunicação no âmbito escolar.
- Verificar a contribuição do caderno pedagógico que contemplem estratégias de comunicação e desenvolvimento de alunos com TEA para professores de classes comuns dos anos iniciais do Ensino

Fundamental.

Objetivo Secundário:

- Contextualizar o processo de garantia do direito à escolarização de alunos TEA.- Caracterizar o transtorno do espectro autista e seu impacto na aprendizagem escolar.- Identificar a variabilidade de comunicação dentro do espectro autista e estratégias facilitadoras que atendam à essa especificidade.
- Elaborar um caderno pedagógico em formato de e-book com estratégias de intervenção relativas à comunicação de alunos com TEA.
- Analisar a funcionalidade do e-book e a sua relevância para formação dos professores de

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

Continuação do Parecer: 5.287.879

classes

regulares do ensino fundamental anos iniciais frente o trabalho pedagógico com alunos com transtorno do espectro autista.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Riscos mínimos, como: desconforto durante o preenchimento das respostas do questionário. MINIMIZAR OS RISCOS E MANTER O SIGILO EM TODAS AS FASES DA PESQUISA

Benefícios:

Os resultados da pesquisa podem contribuir para melhoria da prática pedagógica com alunos com TEA, especialmente, quanto à comunicação entre professor e aluno. O desenvolvimento do produto pedagógico oferecerá subsídios para a formação inicial ou continuada dos professores, por meio de devolutiva à Secretaria Municipal de Educação e disponibilização do e-book para professores da Rede Municipal de Ensino, na cidade de Ponta Grossa-PR.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de Pesquisa proposto para o desenvolvimento de dissertação de mestrado do Programa de PósGraduação de Mestrado em Educação Inclusiva, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na Linha de Pesquisa Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva. G, é do tipo metodológico qualitativa. Será realizado aplicação de questionários via google forms a 30 professores com experiência na docência

de alunos com TEA, durante o 1º, 2º ou 3º anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do município de Ponta Grossa – PR, para identificar aspectos e estratégias de comunicação e desenvolvimento da linguagem no contexto escolar;

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as resoluções 466/2012 e 510/2016

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1887486.pdf	10/03/2022 21:39:44		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	10/03/2022 21:38:09	Daiane Olchanheski	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	10/03/2022 21:35:33	Daiane Olchanheski	Aceito
Outros	TERMO.pdf	10/03/2022 21:28:23	Daiane Olchanheski	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	17/02/2022 14:41:57	Daiane Olchanheski	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	17/02/2022 14:39:04	Daiane Olchanheski	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	17/02/2022 14:38:07	Daiane Olchanheski	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900

UF: PR **Município:** PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: prorespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.287.879

PONTA GROSSA, 12 de Março de 2022

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** prorespsecretaria@uepg.br