

Unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA

FILHO”

Faculdade de Ciências e Tecnologia  
Câmpus de Presidente Prudente – SP

ISIS OLIVEIRA DE SOUSA

**Instrumento de Avaliação:** Comunicação  
Aumentativa e Alternativa para a inclusão na Educação  
Infantil

PRESIDENTE PRUDENTE – SP  
2022



**Instrumento de Avaliação:** Comunicação  
Aumentativa e Alternativa para a inclusão na Educação  
Infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Presidente Prudente, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Inclusiva.

Linha de pesquisa: Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva

Orientadora: Dra. Paula Mesquita Melques

S725i Sousa, Isis Oliveira de  
Instrumento de Avaliação : Comunicação Aumentativa e Alternativa para a inclusão na Educação Infantil / Isis Oliveira de Sousa. -- Presidente Prudente, 2022  
168 p. : il., tabs., fotos + objeto educacional

Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva (PROFEI))  
- Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente  
Orientadora: Paula Mesquita Melques

1. Instrumento de avaliação. 2. Comunicação Aumentativa e Alternativa. 3. Educação Infantil. 4. Inclusão. 5. Tecnologia Assistiva.  
I. Título.


Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**Produto:** Guia de orientações da Matriz da Comunicação – adaptado para Sala de Recursos Multifuncionais.

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ISIS OLIVEIRA DE SOUSA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.**

Aos 27 dias do mês de outubro do ano de 2022, às 19:30 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ISIS OLIVEIRA DE SOUSA, intitulada **INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO: Comunicação Aumentativa e Alternativa para a inclusão na Educação Infantil**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. PAULA MESQUITA MELQUES (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Educacao / PROFEI/Toledo Prudente, Prof. Dr. KLAUS SCHLUNZEN JUNIOR (Participação Virtual) do(a) Estatística / PROFEI/UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologias de Presidente Prudente/SP, Prof(a). Dr(a). KATIA DE MOURA GRAÇA PAIXÃO (Participação Virtual) do(a) Centro de Ciências da Educação/ Núcleo de Desenvolvimento Infantil / UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

  
Profa. Dra. PAULA MESQUITA MELQUES

Aos meus pais Antonio e Maria que me inspiraram e deram todas as condições possíveis para que eu chegasse até aqui.

Aos meus filhos Jorge Augustus (dedicado e sensível) e Rafael Henrique (levado da breca) que impulsionam a minha superação diária.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço,

À Deus, por me permitir, com o sopro da vida, ser uma filha teimosa e persistente. Aprendi, ao longo do caminho, a não desistir e que há sempre uma razão para seguirmos em frente.

Aos meus meninos Raul, Jorge e Rafael, que dividiram o tempo necessário para que eu me debruçasse sobre este sonho de contribuir com o fazer pedagógico no Atendimento Educacional Especializado.

À Marcia Regina Zemella Lucca, profissional e ser humano potente. Me inspirou e me incentivou com seu conhecimento e competência.

À minha orientadora Paula Mesquita Melques. Por acreditar na pesquisa, me redirecionando quando necessário.

Aos meus colegas do PROFEI, Bianca, Daniela Gonzales, Gisele, Maciel, Michelle, Raquel, Renan e Rosy Harada. Juntos trilhamos de mãos dadas este caminho que tanto nos desafiou e fez crescer.

À Renata Bonotto, multiplicadora da CAA, acreditando sempre no potencial de cada criança com necessidades complexas de comunicação.

Às minhas crianças participantes da pesquisa, possibilitando sua observação, aplicação e a análise da Matriz de Comunicação.

Aos responsáveis pelas crianças participantes e sua imensa contribuição, acreditando no potencial dos seus pequenos.

Ao meu compadre Cicero Fioratti (Ninão) e a minha comadre Monica Rangel Garcia (Nina), por acreditarem em mim e estarem sempre prontos a ajudar.

Ao Professor Klaus Schlünzen Junior, Katia de Moura Graça Paixão, Elisa Tomoe Moriya Schlünzen e Cícera Aparecida Lima Malheiro pelo aceite ao convite para a banca desta pesquisa e pelas ricas contribuições.

À Charity Rowland, idealizadora da Matriz da Comunicação, contribuindo significativamente com o conhecimento e prática de muitos profissionais.

À Ahimsa, Associação Educacional para Múltipla Deficiência, a quem pertence o direito de tradução.

À Shirley, diretora da Ahimsa, pela preciosa atenção e contribuição.

À Miriam Xavier de Oliveira, tradutora da Matriz de Comunicação, por acreditar na proposta e autorizar a adaptação do material traduzido.

Às Professoras Anna Augusta Sampaio de Oliveira e Maria Candida Soares Del-Masso, por me permitirem fazer parte e crescer junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas Inclusão Social (GEPIS).

Ao Antonio Netto Junior, secretário do GEPIS, profissional incrível, sempre disposto a sanar nossas dúvidas. Não há palavras que descrevam minha gratidão.

À todas os professores e colegas de trabalho, pela escuta, trocas de experiência e paciência.

À Isis Figueiredo Ruiz e Thays de Fátima Botelho. Mais que amigas que levo na vida, vocês foram meus ouvidos quando eu não conseguia me ouvir.

À Francisca Rodrigues da Silva e Claudia Camelo Trotte. Vocês são tudo o que a palavra família representa. Do riso ao choro, sei que sempre poderei contar com vocês.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Se você falar com um homem numa linguagem que ele compreende, isso entra na cabeça dele. Se você falar com ele em sua própria linguagem, você atinge seu coração. (Nelson Mandela *apud* MATOS, 2017, p. 17)



SOUSA, Isis Oliveira de. **Instrumento de Avaliação: Comunicação Aumentativa e Alternativa para a inclusão na Educação Infantil**. 2022. 168 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI) – Faculdade de Ciências e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2022.

## RESUMO

A presente pesquisa de Mestrado foi desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado profissional em Educação Inclusiva, em Rede Nacional (PROFEI) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP), atendendo à linha de pesquisa Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva. As crianças com deficiência e Necessidades Complexas de Comunicação são sujeitos que enfrentam restrições na comunicação oral e, conseqüentemente, têm prejuízos na participação em diferentes contextos sociais. O trabalho no Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, configura-se em potente tempo e espaço para oferecer às crianças vivências que lhes possibilitem o desenvolvimento integral. Entendeu-se que, após o seio familiar, a escola é o primeiro espaço social significativo para o desenvolvimento pelo qual passamos. Dessa forma, ambiente favorável para a inserção da Comunicação Aumentativa e Alternativa, subárea da Tecnologia Assistiva. Vale esclarecer que a Comunicação Aumentativa e Alternativa consiste em uma gama de recursos, técnicas, estratégias e sistema de pictogramas que visam dar suporte de comunicação para pessoas com Necessidades Complexas de Comunicação aumentando ou desenvolvendo a sua linguagem expressiva e receptiva. Assim, o objetivo geral da pesquisa é analisar como avaliar crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação a partir da Matriz de Comunicação, resultando no planejamento para inserção da Comunicação Aumentativa e Alternativa, especificamente do sistema de pictogramas. Consiste em uma pesquisa fundamentada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovich Vigotski, de natureza qualitativa. Os materiais e instrumentos da pesquisa envolveram leitura sistemática dos documentos, aplicação de questionário, observação das crianças e registros em diário de campo da pesquisa, aplicação e análise do instrumento de avaliação Matriz de Comunicação. Os dados levantados nesta pesquisa demonstram que a Matriz de Comunicação é um instrumento de avaliação importante, permitindo nortear as ações do Público-Alvo da Educação Especial na Sala de Recursos Multifuncionais, favorecendo o processo inclusivo das crianças com deficiência e Necessidades Complexas de Comunicação. Diante dos resultados obtidos, foi possível validar a efetivação da Matriz de Comunicação, resultando em algumas adequações e organização em planilhas de Excel, viabilizando seu uso em Sala de Recursos Multifuncionais, o que permite ao Público-Alvo da Educação Especial realizar avaliação mais assertiva quanto às habilidades comunicativas das crianças com necessidades complexas de comunicação na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Necessidades Complexas de Comunicação. Comunicação Aumentativa e Alternativa. Educação Inclusiva.

SOUSA, Isis Oliveira de. **Assessment Instrument:** Augmentative and Alternative Communication for inclusion in Early Childhood Education. 2022. 168 p. Dissertation (Professional Master's Degree in Inclusive Education – PROFEI) – Faculty of Science and Technology, São Paulo State University (UNESP), Presidente Prudente, 2022.

## **ABSTRACT**

This Master's research was developed under the Professional Master's Program in Inclusive Education, in National Network (PROFEI) – São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho" (FCT/UNESP) attending the research line Technological Innovation and Assistive Technology. Children with disabilities and Complex Communication Needs are children and youth who face restrictions in oral communication and, consequently, have impairments in participation in different social contexts. The work in the Specialized Educational Service in Early Childhood Education, the first stage of basic education, is configured in powerful time and space to offer children experiences that enable them to integral development. It was understood that, after the family, the school is the first significant social space for the development through which we pass. Consequently, favorable environment for the insertion of Augmentative and Alternative Communication, sub area of Assistive Technology. It is worth clarifying that the Augmentative and Alternative Communication consists of a range of resources, techniques, strategies and pictograms system that aim to support communication for people with Complex Communication Needs by increasing or developing their expressive and receptive language. Thus, the general objective of the research is to analyze how to evaluate children with disabilities and complex communication needs from the Communication Matrix, resulting in the planning for insertion of the Augmentative and Alternative Communication, specifically the pictogram system. It consists of a research based on the assumptions of the Historical-Cultural Theory of Lev Semionovich Vygotsky, of a qualitative nature. The research materials and instruments involved systematic reading of documents, questionnaire application, observation of children and records in field diary of research, application, and analysis of the Communication Matrix evaluation instrument. The data collected in this research demonstrate that the Communication Matrix is an important evaluation instrument, allowing to guide the actions of the Teacher of Specialized Educational Attendance in the Multifunctional Resource Room, favoring the inclusive process of children with disabilities and Complex Communication Needs. Given the results obtained, it was possible to validate the effectiveness of the Communication Matrix, resulting in some adjustments and organization in Excel spreadsheets, enabling its use in Multifunctional Resource Room, which allows Teacher of Specialized Educational Attendance to perform a more assertive assessment of the communicative skills of children with complex communication needs in the Childhood Education.

**Keywords:** Complex Communication Needs. Augmentative and Alternative Communication. Inclusive Education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Número de matrículas de EPAEE em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2016-2020 .....	30
<b>Figura 2</b> – Representação conceito atividade mediada .....	40
<b>Figura 3</b> – Representação conceito atividade mediada e desenvolvimento da Linguagem a partir da CAA .....	45
<b>Figura 4</b> – Carta de direitos em comunicação .....	49
<b>Figura 5</b> – Pictogramas “PICTOGRAMAS” ou “COMUNICAÇÃO” .....	55
<b>Figura 6</b> – Pictograma “Árvore” .....	65
<b>Figura 7</b> – Pictograma que representa a palavra “aquilo” .....	65
<b>Quadro 5</b> – Objetivos, instrumentos de coleta de dados e procedimentos metodológicos.....	69
<b>Figura 8</b> – Perfil da Matriz de Comunicação .....	72
<b>Figura 9</b> – Perfil da Matriz de Comunicação – Criança 1 .....	91
<b>Figura 10</b> – Perfil da Matriz de Comunicação – Criança 2 .....	92
<b>Figura 11</b> – Perfil da Matriz de Comunicação – Criança 3 .....	93
<b>Figura 12</b> – Como uma criança pede mais de um objeto, conforme versão traduzida .....	99

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Figuras 6, 7 e 8: Frase em pictogramas “Eu assisti filme” .....	59
<b>Quadro 2</b> – Representa as nove categorias de comportamentos comunicativos e em quais níveis aparecem .....	61
<b>Quadro 3</b> – Figura 9 e 10 – Frase em pictograma “QUERO BOLICHE” .....	62
<b>Quadro 4</b> – Figura 9 e 11 – Frase em pictograma “QUERO DE NOVO” .....	63
<b>Quadro 6</b> – Caracterização dos participantes da Pesquisa .....	75
<b>Quadro 7</b> – Representa as alternativas selecionadas no questionário e comentários realizados pelo responsável da criança 1 .....	80
<b>Quadro 8</b> – Representa as alternativas selecionadas no questionário e comentários realizados pelo responsável da criança 2 .....	81
<b>Quadro 9</b> – Representa as alternativas selecionadas no questionário e comentários realizados pelo responsável pela criança 3 .....	82
<b>Quadro 10</b> – Representa o comportamento pré-intencional das crianças participantes – nível I .....	83
<b>Quadro 11</b> – Representa o comportamento intencional das crianças participantes – nível II .....	84
<b>Quadro 12</b> – Representa a comunicação não convencional das crianças participantes – nível III .....	85
<b>Quadros 13</b> – Representa a comunicação convencional das crianças participantes 1 e 2 – nível IV .....	87
<b>Quadro 14</b> – Representa a comunicação convencional da criança participante 3 – nível IV .....	88

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>ARASAAC</b>	Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa
<b>ASHA</b>	American Speech-Language-Hearing Association
<b>CA</b>	Comunicação Alternativa
<b>CAA</b>	Comunicação Aumentativa e Alternativa
<b>CAA</b>	Comunicação Alternativa e Ampliada
<b>CEU</b>	Centros Educacionais Unificados
<b>CSA</b>	Comunicação Suplementar e/ou Alternativa
<b>CEFAI</b>	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CL</b>	Campo Limpo
<b>DRE</b>	Diretoria Regional de Ensino
<b>EMEF</b>	Escola Municipal de Ensino Fundamental
<b>EMEI</b>	Escola Municipal de Educação Infantil
<b>EPAEE</b>	Estudante Público-Alvo da Educação Especial
<b>FPS</b>	Funções Psicológicas Superiores
<b>GEPIS</b>	Grupo de Estudos e Pesquisas Inclusão Social
<b>ISAAC</b>	International Society for Augmentative and Alternative Communication
<b>LBD</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LBI</b>	Lei Brasileira de Inclusão
<b>NCC</b>	Necessidades Complexas de Comunicação
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PAAI</b>	Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
<b>PAEE</b>	Professor de Atendimento Educacional Especializado
<b>PMSP</b>	Prefeitura Municipal de São Paulo
<b>PNEEPEI</b>	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
<b>PROFEI</b>	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
<b>SRM</b>	Sala de Recursos Multifuncionais
<b>TA</b>	Tecnologia Assistiva
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TEA</b>	Transtorno do Espectro do Autismo

<b>THC</b>	Teoria Histórico-Cultural
<b>UNB</b>	Universidade de Brasília
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista
<b>UNIVESP</b>	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>1 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DA PESQUISA</b> .....	<b>21</b>
1.1 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA: DA VIVÊNCIA AO QUESTIONAMENTO .....	21
1.2 OBJETIVOS.....	23
<b>1.2.1 Objetivos específicos</b> .....	<b>23</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA</b> .....	<b>25</b>
2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DAS CONDIÇÕES PARA O ACESSO.....	25
2.2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: CAMINHOS PARA A COMPENSAÇÃO DAS NECESSIDADES COMPLEXAS DE COMUNICAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA .....	31
<b>2.2.1 Mediação</b> .....	<b>37</b>
<b>2.2.2 Quando pensamento e linguagem se atravessam</b> .....	<b>41</b>
<b>2.2.3 Linguagem e Necessidades Complexas de Comunicação</b> .....	<b>45</b>
2.3 NECESSIDADES COMPLEXAS DE COMUNICAÇÃO: O DIREITO DE COMUNICAR.....	48
<b>2.3.1 Comunicação Aumentativa e Alternativa: direito e acesso</b> .....	<b>52</b>
<b>2.3.2 A aplicabilidade dos pictogramas: potencializando a comunicação</b> .....	<b>57</b>
2.4 MATRIZ DE COMUNICAÇÃO: AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES COMUNICATIVAS .....	59
<b>3 CAMINHO METODOLÓGICO</b> .....	<b>67</b>
3.1 ENVOLVIMENTO NO CAMPO DE PESQUISA.....	67
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	67
3.3 MATERIAIS E MÉTODOS .....	69
3.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA .....	73
3.5 ASPECTOS ÉTICOS E PARTICIPANTES.....	73
<b>4 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>76</b>
4.1 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS .....	76

4.2 FONTE DE COLETA DOS DADOS.....	76
4.2.1 Registro do questionário aplicado aos responsáveis .....	77
4.2.2 Observação direta e sistemática dos sujeitos participantes da pesquisa	77
4.2.3 Registros realizados em diário de campo após observações dos sujeitos .....	78
4.2.4 Apresentação dos dados e resultados .....	78
4.2.5 Registro do questionário aplicado aos responsáveis .....	79
4.2.6 Registros das observações em diário de campo.....	83
4.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	94
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>
Proposta de produto educacional .....	106
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>107</b>
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA .....	113
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE C – Termo de Assentimento.....</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICE D – Roteiro de questionário .....</b>	<b>126</b>
<b>APÊNDICE E – Guia de orientações: adequações à Matriz de Comunicação para uso em SRM.....</b>	<b>130</b>



## APRESENTAÇÃO

Maria, minha mãe, sempre me<sup>1</sup> dizia: “Eu posso te ensinar todos os caminhos, mas só ande por aquele que te fizer feliz”! Não poderia iniciar minha apresentação sem que o leitor conheça meu lugar de fala e, para tanto, caminhe brevemente comigo pela minha história de vida, que não é, de forma alguma, desvinculada do meu percurso acadêmico.

Filha de Antônio (cearense) e Maria (baiana arretada), nordestinos, conheceram-se em São Paulo, especificamente na Avenida Angélica, lugar que ambos vieram para tentar, como dizem, “uma vida melhor”. Ali, naquele encontro, começou a história que me traria ao mundo. Casaram-se em três meses, e pais de três filhos, todos nascidos em Ipú/CE, onde vivia a família do meu pai, local para o qual ele enviava mamãe para que ela pudesse dar à luz de seus filhos com o mínimo de apoio familiar. Depois de cerca de quatro meses Maria voltava para São Paulo, pois o trabalho não podia esperar.

Quando criança moramos em muitos lugares, mas foi em Embu das Artes, em 1989, que conseguiram comprar um pedacinho de terra e construir a tão sonhada casa própria, onde moro até hoje. Sempre fui, como dizia minha mãe, “arredia” e inquieta, não sei se isso é bom ou ruim, mas foi essa inquietude que me fez, aos 18 anos, sair de casa para descobrir o mundo.

Morei em Torrinha, Charqueada e Brotas, cidades do interior de São Paulo. Trabalhei na roça em uma plantação de agrião e em uma agência de turismo; voltei para São Paulo, fui para o Rio de Janeiro onde trabalhei concomitantemente como analista de crédito e operadora de *telemarketing*, conheci muitas pessoas, algumas delas por quem me deixei cativar e também cativei. Nesse percurso fui me observando, percebendo quem era a Isis nesse mundo e, uma característica presente e importante em mim, que reflete diretamente nesta pesquisa, é o fato de ser comunicativa, um grilo falante.

Aos 22 anos, em 2003, com tudo certo para ir embora para Portugal, também em busca de “uma vida melhor”, em uma visita a minha família que ainda residia em São Paulo, percebi que poderia ir até onde um ônibus me levasse por algumas

---

<sup>1</sup> Para a apresentação desta pesquisa, bem como o percurso acadêmico e profissional da pesquisadora, utilizou-se a primeira pessoa do singular. Para a escrita da pesquisa, optou-se por utilizar a linguagem impessoal.

horas de distância da minha mãe, não mais do que isso. Maria também me ensinou que é importante voar, mas o mais importante é saber de onde viemos e como e o porquê voltar. E não saí mais de perto dela, mamãe. Por conta de um câncer, teve uma perna amputada em 2000 e, nesse momento, as condições da família pediram que eu me aquietasse no ninho mais uma vez. Fui trabalhar numa agência de moda, comecei a me interessar em fazer faculdade e, por sugestão de meu pai, me matriculei em Administração de Empresas, curso que nunca frequentei, pois não era uma escolha minha e não me brilhava os olhos.

Pensando que gostava de falar, escrever, e me questionando como poderia fazer a diferença no mundo, em fevereiro de 2004 me matriculei no curso de Letras na Faculdade de Taboão da Serra, o que me levou a um estágio em uma escola de Ensino Fundamental I. Gostei tanto dos pequenos que logo que concluí o curso de Letras, em 2008, me matriculei em um curso de complementação pedagógica, semipresencial, pois, nesse momento, precisava trabalhar dia e noite para manter a casa, e era o que conseguia dar conta em termos de tempo e condições financeiras.

Encurtando a conversa, em 2009 trabalhei como assistente de sala na mesma escola em que estagiei, depois assistente de coordenação, mas queria mesmo estar em sala de aula, ser professora e ensinar os pequenos. Fui professora eventual em três escolas do estado, paralelamente, prestei os concursos que surgiram e, em setembro de 2011, ingressei como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de Cotia, onde fiquei até 2015, quando ingressei na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).

Minha primeira escola na PMSP era enorme e lá fiquei deslumbrada com a disponibilidade de acesso a recursos que a gestão da época proporcionava aos docentes viabilizando a prática pedagógica. Ingressei como professora de módulo, mas, em menos de um mês, assumi uma sala de ensino regular. Naquele chão, fui observando o trabalho da professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), e é importante ressaltar que era a primeira vez que tinha contato com a função e o serviço oferecido na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Fui me apaixonando pelo fazer pedagógico da sala de aula regular, mas também pela possibilidade de trabalhar contribuindo com o desenvolvimento das crianças com deficiência.

Ainda em 2015, iniciei um curso de Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva, não o que eu queria, no entanto, o que podia no momento. A gestão desta

faculdade me convidou para trabalhar, passei a lecionar dois dias à noite e aos sábados nos cursos de Pedagogia, disciplinas que envolviam a Educação Especial e Inclusiva e o Desenvolvimento Infantil.

Em 2017 assumi a Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Antônio Estanislau do Amaral. Ali, naquele espaço, percebi que ainda tinha que “comer muito arroz com feijão” para compreender as especificidades de cada deficiência, mas, sobretudo, acerca do desenvolvimento humano na infância. Em meio a pesquisas e cursos, posso afirmar que meu grande aprendizado ocorreu em 2019, quando fui para o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão da Diretoria de Ensino na Região do Campo Limpo (CEFAI – DRE/CL) como Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI). Uma das minhas atribuições era compor a equipe que fazia as formações para as professoras de SRM.

Claro que a prática e as demandas do setor fizeram com que eu aprendesse muito, mas existiu uma pessoa ímpar em meu percurso profissional, mais inquieta e questionadora do que eu, que me induziu a crescer além do que eu esperava, a ex-coordenadora do setor, Marcia Regina Zamella Luccas. Lembro que, em meio à pandemia da Covid-19, em junho de 2020, após uma formação com Meiriene Cavalcante, Marcia pediu formações na área da Tecnologia Assistiva (TA), mais especificamente, Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA).

O grupo se debruçou em pensar as formações para o segundo semestre de 2020 sem conhecimento profundo acerca da temática, eu me recusei a falar de algo que não dominava. Foi assim que começou a minha busca incessante e a minha paixão pela Comunicação Aumentativa e Alternativa. Particpei do curso Teórico Prático sobre Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa (CA) na ASSISTIVA, minicursos oferecidos pela Civiam<sup>2</sup>, conheci um grupo nas redes sociais chamado ComunicaTEA\_Pais e acompanhando suas postagens entrei em grupos fechados de estudo, consegui dicas de materiais e práticas que me levaram, em agosto de 2020, a escrever o projeto de pesquisa intitulado: “Instrumento de avaliação para inserção da Comunicação Alternativa na educação infantil: desenvolvimento global da criança

---

<sup>2</sup> Fundada em 1964, a Civiam representa oficialmente a *Tobii Dynavox* no Brasil, tendo o objetivo de proporcionar melhor qualidade na vida das pessoas com deficiência por meio da Tecnologia Assistiva.

com TEA”, o qual me levou a ingressar na primeira turma do Programa de Mestrado em Educação Inclusiva (PROFEI).

Como as demandas do CEFAL exigem muito dos profissionais que ali estão, e com pouco tempo de mestrado percebi que teria que ler, estudar e pesquisar muito; além da família que tinha crescido e requer tempo e cuidados, algo ficaria com lacunas. Então, em fevereiro de 2021 retornei para a sala de aula regular, onde teria jornada de trabalho reduzida e conseguiria focar melhor na pesquisa.

No entanto, como a pesquisa havia sido pensada para ser desenvolvida na Educação Infantil, em abril deste mesmo ano, o CEFAL me ofereceu a designação para a SRM de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), a qual aceitei imediatamente pois sou apaixonada pela Educação, mas estar no AEE brilhava ainda mais os meus olhos.

Após meu ingresso no PROFEI, no meio do caminho, surgiram grandes oportunidades de aprimorar-me enquanto estudante e profissional, como fazer parte do Grupo de Estudos e Pesquisas Inclusão Social da Unesp (GEPIS) e ser facilitadora em disciplinas no curso de Pedagogia na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP).

Junto com a paixão pela CAA, surgiram convites para participar de *lives* para falar sobre o tema na semana da Educação Inclusiva, cursos para professoras de AEE na PMSP. Além disso, surgiram outros espaços, como um curso preparatório para concurso em Juiz de Fora/MG e outros convites ao longo do caminho, no entanto, senti a necessidade de, pelo menos por ora, aquietar-me, a fim de focar no desenvolvimento desta pesquisa.

Como poderia eu, “um grilo falante”, não voltar meu olhar para aquelas pessoas que, por alguma condição, independente de qual seja, não conseguem se comunicar para expressar seus sentimentos, desejos, ansiedades, alegrias, tristezas, desabafar, informar-se, informar, fazer amizades, dizer que ama?

É neste contexto que hoje, a Isis, professora de AEE, psicopedagoga clínica que atua com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), integrante do GEPIS, facilitadora na UNIVESP, mãe, esposa, filha e que ama se comunicar, desenvolve a pesquisa que passou por algumas alterações no decorrer do mestrado. Acredito que a vivência neste meio me fez crescer e descobrir novos aspectos que qualificaram este trabalho. Assim consigo me transformar e me superar dia a dia.

Diante aos desafios interpostos pela vida, nos permitindo a crescer, esta pesquisa foi desenvolvida. A seguir, na Seção 1 serão apresentados a justificativa pela escolha do tema e os objetivos propostos.

## 1 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DA PESQUISA

### 1.1 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA: DA VIVÊNCIA AO QUESTIONAMENTO

Já se atravessou o período em que se acreditava que Educação Inclusiva se justificava pela efetivação da matrícula de todas as crianças nas escolas regulares, enfileirando-as e oferecendo recursos pedagógicos que muitas vezes não atendem às suas especificidades. A inclusão começa pelo olhar atento e sensível que observa, planeja e atende as singularidades de toda criança, ressignificando o fazer pedagógico, inserindo-a no centro do seu processo de desenvolvimento. Esta pesquisa é fruto das inquietações durante a prática profissional da pesquisadora, enquanto professora de Atendimento Educacional Especializado desde 2017 e, Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão na Diretoria Regional de Campo Limpo – Prefeitura Municipal de São Paulo.

A prática no universo do Atendimento Educacional Especializado permitiu observar número considerável de crianças com deficiência e Necessidades Complexas de Comunicação (NCC) nas salas de aulas regulares sem voz atuante dentro do processo individual e coletivo de interações, resultando na dificuldade de encontrar caminhos para protagonizarem a própria produção do conhecimento.

Essas observações conduziram a pesquisadora a buscar conhecer como essa realidade poderia ser transformada positivamente, impactando na qualidade do desenvolvimento dessas crianças diante as mediações pedagógicas. Dessa forma, debruçou-se nos estudos da Tecnologia Assistiva, especificamente nos recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), de modo que estes possam ser instrumentos de acesso na Educação Infantil, ao mesmo tempo que oferecem suporte para o desenvolvimento da linguagem, possibilitando a comunicação funcional, refletindo no desenvolvimento integral desses sujeitos.

Frente a gama de possibilidades que a CAA oferece, esta pesquisa teve como foco os pictogramas. Contudo, antes de qualquer ação que resulte em uma proposta pedagógica acessível, averiguou-se a importância primária de desenvolver um instrumento de avaliação para identificar qual criança com deficiência e NCC se beneficiaria do recurso de CAA organizado a partir dos pictogramas. No decorrer da pesquisa, conheceu-se a Matriz de Comunicação (ROWLAND, 2011), após estudá-la e aplicá-la, foi possível perceber sua efetivação e completude para o papel ao

qual se destina, o de avaliar habilidades comunicativas e conhecer o nível de comunicação ao qual criança se encontra, de modo que o Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) possa planejar suas ações e mediar o uso da CAA.

Diante disso, após autorização da tradutora Miriam Xavier de Oliveira para uso do documento (obra) “Matriz de Comunicação para a Língua Portuguesa” (ROWLAND, 2011), foi possível reestruturá-lo fazendo algumas adaptações com o objetivo de viabilizar seu uso pelo PAEE.

Nesse sentido, buscou-se compreender alguns aspectos do desenvolvimento dos sujeitos a partir da Teoria Histórico-Cultural (THC) elaborada por Lev Semionovich Vigotski, tendo por base o materialismo dialético de Marx.

Para tanto, identificou-se a importância em conhecer o desenvolvimento da criança com deficiência e NCC à luz da THC, tendo em vista que esta teoria distancia a visão da criança com deficiência da patologização nos processos educacionais, dando espaço ao olhar das singularidades e possibilidades que atravessam o fazer pedagógico constantemente.

Vigotski (1983, 1991) e Chiote (2019) corroboram que, embora a criança se desenvolva desde seu nascimento a partir das vivências as quais são expostas, os diferentes contextos sociais, sua história e cultura são elementos singulares para o seu desenvolvimento, evidenciando que a Educação Infantil configura-se em um espaço rico que as crianças podem experienciar diferentes vivências tendo a possibilidade de elaborar o que realiza sozinha e a partir das experiências com outras crianças ou adultos, apropriar-se e enraizar novos conhecimentos sendo capaz de novas ações mais criativas e autônomas.

É diante da premissa que todas as crianças têm direitos em “igualdade de condições” (BRASIL, 1988) que surgiu o seguinte questionamento: Como avaliar a criança com NCC para que a CAA possa ser inserida na Educação Infantil, oferecendo a possibilidade desse sujeito se desenvolver a partir das diferentes vivências?

Cabe sublinhar que, a princípio, esta pesquisa direcionava seu olhar para as crianças com Transtorno de Espectro Autista (TEA) e NCC. No entanto, no decorrer da pesquisa, dos estudos realizados nas disciplinas do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), nas importantes reflexões coletivas realizadas no GEPIS, por meio da prática docente, pode-se perceber que as

questões de Necessidades Complexas de Comunicação não existem somente em crianças com TEA, podendo os resultados da pesquisa refletirem no desenvolvimento de crianças com diferentes deficiências e NCC. Tais questões configuraram-se em reflexões acerca do desenvolvimento da linguagem, sua importância para a aquisição de habilidades comunicativas e como a Comunicação Aumentativa e Alternativa podem contribuir com o desenvolvimento integral das crianças com deficiência e NCC.

Pela premência de se pensar na comunicação enquanto direito humano em todas as esferas sociais, esta pesquisa investigou como a Comunicação Aumentativa e Alternativa pode ser um recurso que oportuniza o processo inclusivo de crianças com deficiência e NCC enquanto sujeitos em transformação, com potenciais e habilidades que buscam caminhos para desabrochar.

Com o objetivo de ampliar ou auxiliar no desenvolvimento da comunicação funcional de pessoas com deficiência e NCC, a CAA, a partir do processo de mediação, oferece oportunidade para que essas crianças possam, além de se desenvolver, se expressar e interagir com seus pares.

Diante das observações, inquietações e questionamentos sobre como oferecer, de fato, condições e recursos acessíveis para que as crianças possam ser inseridas nas vivências da Educação Infantil, esta pesquisa (mestrado) foi desenvolvida no âmbito do PROFEI – FCT/UNESP, com os seguintes objetivos:

## 1.2 OBJETIVOS

Com a finalidade de buscar mudanças significativas para o processo de desenvolvimento das crianças com NCC, este estudo teve por objetivo:

- Desenvolver um guia orientador a partir da Matriz de Comunicação enquanto instrumento de avaliação para que o PAEE planeje suas ações em uma perspectiva inclusiva.

### 1.2.1 Objetivos específicos

1. Aplicar o Perfil da Matriz de Comunicação com as crianças participantes da pesquisa;



2. Analisar os resultados observados a partir dos instrumentos de coleta de dados quanto ao nível de comunicação que a criança se encontra e tipos de comportamentos comunicativos apresentados por ela;
3. Apresentar como produto educacional uma planilha eletrônica do tipo Excel de modo que o PAEE obtenha elementos para planejar e organizar sua prática a fim de inserir a CAA.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

A seguir, buscou discorrer acerca de alguns aspectos legais que norteiam os princípios da Educação Especial no Brasil de modo que se possa compreender a Comunicação Aumentativa e Alternativa enquanto potente recurso na busca pelo acesso à educação de qualidade.

### 2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DAS CONDIÇÕES PARA O ACESSO

Sob o aspecto legal, a Constituição Federal de 1988 (CF) é um dos primeiros documentos que traz a perspectiva de uma escola para todos e indica em seu artigo 206, parágrafo I, a garantia de “Igualdade de condições para acesso e permanência na escola” e dos padrões de qualidade, parágrafo VII, apontando a Educação enquanto direito de todo e qualquer cidadão, conforme determina o artigo 227 ao estabelecer o princípio da Proteção Integral:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2010)

A consolidação da CF (BRASIL, 1988) é o marco inicial dos resultados de muitos esforços e reivindicações da sociedade após movimentos importantes pelo fim das desigualdades.

A aprovação da Constituição Federal finda uma década de grande mobilização e de conquistas no campo educacional. Assim, ‘se os anos de 1980 foram classificados, do ponto de vista econômico, como a ‘década perdida’, no campo da educação estes anos se configuraram como uma década de importantes ganhos’ (SAVIANI, 2013, p. 216 *apud* KASSAR *et al.*, 2019, p. 3).

A década de 1990 inicia com marcos importantes na construção de educação para todos e da garantia dos direitos das crianças. Fruto das lutas dos movimentos sociais, a Declaração de Salamanca (ONU, 1994) proclama que “[...] toda criança

tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem e que toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas”. Isso significa que cada criança passa a ser vista como um ser único com modos próprios de se desenvolver, interagir e se comunicar.

Ainda na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394, de 1996, no Título III “Do direito à Educação e do dever do Estado”, menciona em seu artigo 4º, parágrafo IX, “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”, enquanto dever do Estado visando o direito à Educação (BRASIL, 1996).

Da Declaração de Salamanca (1994) surgiram outros documentos importantes, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006 que reconhece a deficiência como:

[...] um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (BRASIL, 2007, p. 14)

Em seu artigo 2º, o documento, o Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência define que a:

Comunicação abrange as línguas, a visualização de textos, o braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis; (BRASIL, 2007, p. 17).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência passa a ser incorporada à Constituição Federal, na forma da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em 2015, e uma ampla cobertura legal se formou para amparar o combate à segregação estabelecendo práticas inclusivas que respeitem a todas as crianças na sua

individualidade e assegurem um ambiente saudável para o seu pleno desenvolvimento.

A LBI é uma das grandes conquistas quando falamos de educação inclusiva, trazendo um olhar humanizado para a deficiência, a identificando como atributo que não pode ser descontextualizado, definindo barreiras e impedimentos. Toda a criança tem o direito a se desenvolver e, para isso, é necessário oportunizar todos os recursos necessários, evitando assim que as barreiras impossibilitem seu desenvolvimento. No que se refere a comunicação, a LBI, corroborando com outros documentos, considera em seu artigo 3º, inciso V:

[...] forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações; (BRASIL, 2015)

Sendo a Comunicação Aumentativa e Alternativa um recurso de Tecnologia Assistiva ou ajuda técnica, a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) aponta este, dentre outros recursos, como importantes para “[...] assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à inclusão social e cidadania”, mais especificamente, o Art.3º, inciso III, anuncia que a Tecnologia Assistiva ou ajuda técnica são:

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

Anterior à LBI, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica (BRASIL, 2013), que definem a linguagem e a brincadeira como elementos articuladores entre os saberes que as crianças trazem juntamente ao conhecimento que constroem cultural e historicamente. Nesse sentido, observa-se a

importância das diversas formas de linguagem dentro do brincar e dos espaços educativos, bem como a premissa de respeito a essa diversidade e a oportunização de recursos para que todos possam estar incluídos nos processos, os quais requerem a busca por formação, estratégias e ferramentas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008, p. 16) aponta a Tecnologia Assistiva como um dos caminhos para consolidação da inclusão escolar e acesso às atividades escolares e participação social, destacando:

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

Ainda na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 10) está expresso que a educação tem início na educação infantil e se reforça a importância do lúdico e das diversas formas de linguagem.

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Na perspectiva da legislação do município de São Paulo, o Decreto nº 57.379/2016 que institui a Política Paulistana de Educação Especial, define no Art. 1º o princípio do respeito à dignidade humana, o reconhecimento, consideração e respeito à diversidade, compreende a deficiência como um fenômeno histórico-cultural. Neste entendimento a política pública do município de São Paulo tem como pilares a educação integral, equidade e educação inclusiva, entendendo a educação como um processo social e sendo um direito de todos (SÃO PAULO, 2016a).

A Portaria nº 8.764/2016 que regulamenta o Decreto nº 57.379/2016 da Prefeitura de São Paulo, em seu artigo 4º institui a oferta do Atendimento Educacional Especializado em todos os tempos e espaços escolares para a garantia

da eliminação de barreiras para a aprendizagem. Em seu Art. 25, 2º parágrafo orienta sobre a oferta do AEE na educação observando e discutindo:

- a) as necessidades e potencialidades dos bebês e crianças público alvo (sic) da Educação Especial;
- b) as formas de promoção da estimulação necessária para a aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças com deficiência;
- c) a definição de estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade que removam as barreiras encontradas neste processo, bem como favoreçam o acesso deste público a todas as experiências educacionais, assim como sua interação no grupo e sua plena participação; (SÃO PAULO, 2016b)

Como a Portaria nº 8.764/2016 define, entre as atividades próprias do AEE, com o objetivo de atender as especificidades dos educandos que são públicos da Educação Especial, resalto aqui as crianças com NCC:

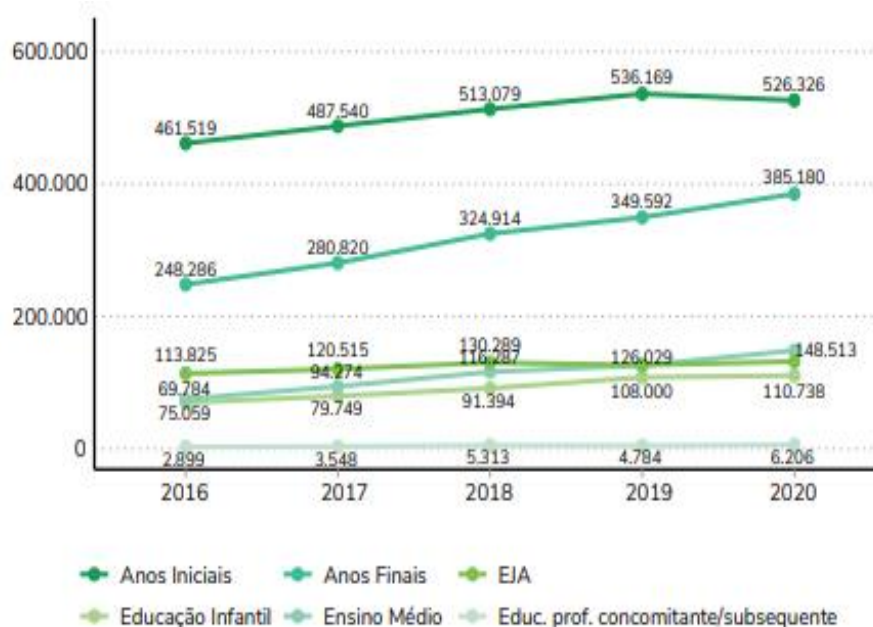
Ensino do uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA): realização de atividades que ampliem os canais de comunicação, com o objetivo de atender às necessidades comunicativas de fala, leitura ou escrita dos educandos e educandas. Alguns exemplos de CAA são cartões de comunicação, pranchas de comunicação com símbolos, pranchas alfabéticas e de palavras, vocalizadores ou o próprio computador, quando utilizado como ferramenta de voz e comunicação. (SÃO PAULO, 2016b)

No Currículo da Cidade – Educação Infantil (2019), a política paulistana de educação, tendo como pilares a educação inclusiva, equidade e educação integral, é possível observar na matriz de saberes o direito à educação e a garantia das condições de oportunidades, os princípios das matrizes de saberes, dentre eles o da comunicação:

Saber: Utilizar as múltiplas linguagens, como verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, brincadeira, artística, matemática, científica, Libras, tecnológica e digital para expressar-se, partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;  
Para: Exercitar-se como sujeito dialógico, criativo, sensível e imaginativo, aprender corporalmente, compartilhar saberes, reorganizando o que já sabe e criando novos significados, e compreender o mundo, situando-se e vivenciando práticas em diferentes contextos socioculturais (SÃO PAULO, 2019, p. 41).

Dados do resumo técnico do censo escolar (BRASIL, 2021, p. 34) expressam que, em 2020, o número de matrículas de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE) chegou a 1,3 milhão, revelando aumento de 34,7% em relação aos dados do ano de 2016. Considerando que dentre estes há número expressivo de estudantes com NCC, busca-se na CAA modo de oferecer suporte para promover a equidade e o desenvolvimento integral, independente das singularidades da criança (Figura 1).

**Figura 1** – Número de matrículas de EPAEE em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2016-2020



Fonte: (BRASIL, 2021).

Perpassando a perspectiva legal abordada nesta seção, é importante ressaltar que a linguagem de cada indivíduo se desenvolve de maneira ímpar, a depender das condições culturais em que estão inseridas considerando que “[...] a linguagem se estabelece por uma essencialidade coletiva” (CEREZUELA; MORI, 2015, p. 1257).

Marx e Engels (MELLO, 2007) e Leontiev *et al.* (2004), Cerezuela e Mori (2015) elucidam que o desenvolvimento da linguagem está intrinsecamente ligado ao pensamento e demanda coletiva, uma vez que se faz necessária a troca de conhecimentos entre os indivíduos para a produção de trabalho e sobrevivência destes. Nesse escopo, tendo seus estudos embasados pela filosofia materialista

dialética de Marx, Vygotsky (1995, p. 1), se opondo a ideia que o desenvolvimento humano dependia de sua condição biológica, “[...] entendeu que a vida do homem não seria possível se este homem tivesse que usar apenas o cérebro e as mãos, sem os instrumentos que são um produto social”.

Nessa égide, acredita-se que o desenvolvimento da criança com NCC é mediado pelos recursos de CAA produzidos por sujeitos históricos em meio à cultura em que estão inseridos e, diante aos postulados de Vygotsky (1995, p. 1), que “[...] a vida material do homem é ‘medida’ pelos instrumentos, da mesma forma também sua atividade psicológica é mediada por vínculos produzidos pela vida social, tendo como mais importante a linguagem”. Nesse sentido, a efetivação da inclusão escolar, iniciada na educação infantil, perpassa matrícula e frequência, constituindo-se em um espaço que atenda às necessidades gerais de todas as crianças:

[...] onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. (BRASIL, 2008)

Pelosi (2000, p. 28) anuncia “[...] que todas as crianças podem se desenvolver e fazer parte da vida escolar e comunitária”. Em vista disso, a CAA é defendida como recurso que pode oferecer suporte adaptativo viabilizando a comunicação efetiva de crianças com NCC.

Tendo em vista que as ações pedagógicas dentro das escolas são embasadas por legislações que perpassam do âmbito federal até o municipal, até o momento foram discutidos alguns aspectos legais acerca da Educação Especial na perspectiva Inclusiva.

A seguir, serão apresentadas algumas nuances acerca da THC de Lev Semionovich Vigotski e como o homem se configura enquanto sujeito histórico e cultural.

## 2.2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: CAMINHOS PARA A COMPENSAÇÃO DAS NECESSIDADES COMPLEXAS DE COMUNICAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA



Para compreender como a CAA pode configurar-se como caminho possível para o desenvolvimento integral da criança com deficiência e NCC, a seguir, serão brevemente apresentados aspectos da THC de Vigotski, da defectologia enquanto caminho para a compensação a partir da atividade mediadora.

Lev Semionovitch Vigotski, psicólogo de profissão, judeu nascido na antiga União Soviética – Bielorrússia, construiu grande legado de produção cultural, científica e acadêmica contemporânea, em que estudiosos da Educação e Psicologia se debruçam em diferentes países, tendo destaque no Brasil a Teoria Histórico-Cultural (THC) elaborada no cerne da Revolução Russa, em 1917.

Importante destacar que com as inúmeras traduções feitas ao longo do século XX em diferentes idiomas, muitas inconsistências foram encontradas nas traduções de suas obras a partir de profundo e sistemático estudo realizado por diferentes profissionais, dos quais destacamos Zoia Prestes<sup>3</sup> em seu trabalho intitulado “Quando não é quase a mesma coisa” (2010) e outros em parceria com Elizabeth Tunes<sup>4</sup>.

Na perspectiva da transformação, a THC foi efetivada nas investigações psicológicas e pensada a partir do materialismo histórico e dialético de Marx. Segundo Mello (2007, p. 86), Marx:

Foi o primeiro a perceber a natureza social e histórica do ser humano, e o primeiro a realizar uma análise teórica dessa sua natureza. De seu ponto de vista, o ser humano se apropria das qualidades humanas ao se apropriar dos objetos da cultura histórica e socialmente criados.

Prestes (2021) e Dainez e Smolka (2014) a partir dos estudos de Vigotski (2019), conceituam a compensação na perspectiva da THC a partir das condições adversas para desenvolvimento dos sujeitos com deficiência.

A defectologia de Vigotski (2021) tem um olhar singular para diferentes sujeitos que se desenvolvem em sociedade, com histórias e culturas a serem enraizadas.

---

<sup>3</sup> Zoia Ribeiro Prestes, doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), filha de Luiz Carlos Prestes e Maria do Carmo Ribeiro, foi exilada com sua família durante a ditadura militar instalada no Brasil em 1964, viveu e se graduou em Pedagogia em Moscou, dedicando-se a estudar Lev Vigotski.

<sup>4</sup> Elizabeth Tunes, doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), orientadora de Zoia Prestes, ambas se dedicam a traduzir algumas obras de L. S. Vigotski.

A perspectiva da falta não pode ser parâmetro para mensurar o quanto uma criança pode ou não se desenvolver, mas, sim, para nortear ações de como organizar situações sociais de aprendizagem em que esta possa enraizar a cultura que lhe é oferecida nas mais diferentes atividades mediadas.

Vigotski entendeu que nenhum de nós é deficiente e, sim, singularmente, fazemos caminhos diferentes para o desenvolvimento conforme as condições que o meio nos oferece, esboçando a “[...] heterogeneidade do desenvolvimento, a variedade de caminhos a seguir” (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p. 1102).

Vigotski (2019, p. 34) postula que o problema de nos pautarmos na deficiência para pensarmos as situações de aprendizagem

[...] é o duplo papel da insuficiência orgânica no processo desse desenvolvimento e da formação da personalidade da criança. De um lado, o defeito é a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento; de outro, precisamente porque origina dificuldades, ele estimula o movimento elevado e intensificado para o desenvolvimento.

A partir do entendimento que a “insuficiência física” (PRESTES; TUNES, 2021, p. 28) não é centrada na deficiência do sujeito, mas, sim, como uma questão de organização e educação social, a defectologia postula que na lei da compensação “[...] o mundo de novas e diversas formas e vias alternativas de desenvolvimento descortina-se ante a defectologia.” (VIGOTSKI, 2019, p. 38).

Distante da ideia “[...] o cego esteja mergulhado em trevas e (...) e tampouco os surdos sentem o deprimente silêncio em que vivem” (PRESTES; TUNES, 2021, p. 31), o foco principal para o profissional que deseja trabalhar com a criança com deficiência é planejar e organizar o ambiente social, mediando situações que propiciem o desenvolvimento destes sujeitos, de forma que tenham acesso à cultura pelas vias alternativas, imprimindo que “[...] o elemento mediador do processo de compensação não é criado subjetivamente, mas socialmente, na dinâmica da vida, sendo esses os recursos auxiliares/instrumentos técnicos e signos” (DAINEZ, 2014, p. 1103).

O mesmo ocorre com a criança com NCC, pois se a criança não fala, ou fala com dificuldade, cabe ao PAEE buscar outras formas de linguagem que os ajudem a se comunicar. Prestes e Tunes (2021, p. 31) nos convidam a desconstruir a “[...] falsa ideia de que há certa compensação biológica do defeito”, visto que, de acordo

com esta concepção, quando a natureza nos priva de algum dos sentidos, a própria nos dá condições de compensar de outra forma, ampliando naturalmente outras habilidades.

Trata-se de um equívoco olhar para a deficiência como uma doença que pode ser curada com um remédio, ou um “problema” que pode ser resolvido na terapia. À luz de Vigotski, Prestes e Tunes (2021, p. 32) ressaltam que devemos conscientemente “[...] impedir que tal pedagogia farmacológica, tal pedagogia terapêutica prejudique a nutrição normal da criança”. Ou seja, não podemos nos esquecer que o desenvolvimento da criança com deficiência não “[...] orienta-se pela invalidez como princípio” (PRESTES; TUNES, 2021, p. 32).

Nesse sentido, enquanto educadores, devemos buscar estratégias de mediação pedagógica e vivências que impulsionem o desenvolvimento integral de todas as crianças, eliminando as barreiras existentes no meio social. Prestes e Tunes (2021, p. 33) destacam que “[...] quando, na educação, temos a substituição de um analisador por outro, de uma via por outra, empreendemos o caminho da compensação social de qualquer defeito”.

Dentro da perspectiva que a deficiência secundária (VIGOTSKI, 1997) está no meio social e que esta precisa ampliar as possibilidades de acesso, há outras formas de desenvolvimento da linguagem que possibilitam aumentar o repertório comunicativo das crianças com NCC, ou ainda, oferecer recursos alternativos de comunicação.

Diante ao exposto e de acordo com os pressupostos de Vigotski (2019), explanados por Prestes e Tunes (2021), o cerne do desenvolvimento da criança com NCC não é a oralização, mas, sim, que ela saiba se comunicar com todas as pessoas em todos os espaços, reiterando que “[...] as oportunidades objetivas produzidas na coletividade é que merecem destaque na ideia de compensação” (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p. 1103).

Por isso, acredita-se que a comunicação pode acontecer por meio da inserção da CAA estruturada com pictogramas, por meio das atividades mediadas no contexto do AEE, oferecidas nas múltiplas vivências, potencializando seu desenvolvimento integral em um “[...] processo de apropriação da cultura [...] a partir da relação da criança, com pessoas mais experientes, seja o adulto ou um par mais avançado” (PAIXÃO, 2018, p. 32).

Os estudos sobre a defectologia de Vigotski nos esclarecem que isso ocorre pois, psicologicamente, para o desenvolvimento da criança com deficiência ou da criança normal (VIGOTSKI, 2019), o que precisamos é repensar estratégias, oferecer recursos e rever a organização do meio, bem como oferecer possibilidades de acesso às crianças com deficiência e NCC de modo que possam desenvolver a linguagem a partir do recurso da CAA.

A deficiência não é uma doença e tampouco pode ser entendida como “[...] o menos, uma falta, uma fragilidade” (VIGOTSKI, 2021, p. 64). É a partir do desejo de falar que a criança com NCC buscará outras formas de se comunicar, pelo choro, balbucios, vocalizações e até comportamentos considerados inadequados. Vigotski (2021, p. 65) aponta que:

Se as investigações experimentais demonstram que as reações podem transcorrer com maior velocidade e força na presença de obstáculos, comparando-se com as melhores condições nas situações normais, então, estamos lidando com a mesma lei. A imagem suprema da personalidade humana e o entendimento de sua unidade orgânica devem estar na base da educação da criança anormal.

Pode-se inferir, portanto, que em uma cultura que prima pela diversidade, a CAA está para a criança com NCC como via alternativa para sua dificuldade na fala como o Braille está para a criança com deficiência visual ou a datilologia está para a criança com deficiência auditiva, “[...] quer dizer, um sistema de vias indiretas do desenvolvimento cultural no ponto em que as vias diretas foram interrompidas por causa do defeito” (VIGOTSKI, 2019, p. 252).

Em conformidade com Vigotski (2019, p. 250):

Acostumamo-nos com a ideia de que a pessoa lê com os olhos e fala com a boca, e somente o grande experimento cultural que demonstrou ser possível ler com os dedos e falar com as mãos revela-nos a condicionalidade e a mobilidade das formas culturais da conduta.

Vigotski esclarece que, as vias indiretas criadas especialmente para a criança com deficiência visual e para a criança com deficiência auditiva, “[...] são como um experimento artificial da natureza” demonstrando que o desenvolvimento não está necessariamente com uma função orgânica. Deste modo, nos leva a refletir que,

assim como para estes sujeitos “[...] a linguagem não está vinculada obrigatoriamente ao aparato fônico; pode mostrar-se mediada por outro sistema de signos, da mesma forma que a escrita pode ser transferida da via direta visual para a via indireta tátil” (VIGOTSKI, 2019, p. 250), para a criança com NCC pode ocorrer do mesmo modo a partir da CAA.

Acredita-se então que a CAA para a criança com NCC configura-se enquanto “via alternativa” (VIGOTSKI, 2019), “possibilidades compensatórias” (VIGOTSKI, 2021, p. 67); para que possa se comunicar com seus pares e participar das vivências oferecidas a partir da história e cultura do meio em que estão inseridas, de modo que a dificuldade na fala deixe de ser entendido “[...] apenas como um defeito, um menos” na perspectiva da falta, e passem a ser entendidos como pontos potenciais de desenvolvimento integral a partir da superação da ideia que a comunicação se limita na linguagem oral. Ou seja, conforme sugere Vigotski (2019, p. 251), superar a compreensão que “[...] a psicologia da criança anormal foi elaborada, de modo geral, segundo o método da subtração das funções da psicologia da criança normal”.

A teoria da compensação descortina diferentes e inúmeras possibilidades para o desenvolvimento, transcendendo o caminho da normalidade, tecendo diferentes possibilidades de desenvolvimento, por isso, Stern anuncia que: “[...] tudo o que não me destrói faz-me mais forte, devido a que, da compensação da debilidade, surge a força, e das deficiências, as capacidades” (STERN, 1923, p. 143 *apud* VIGOTSKI, 2021). Fato é, tanto a perspectiva da normalidade quanto da compensação há riscos para o sucesso ou insucesso, exigindo reflexão e flexibilidade para traçar novos caminhos.

Pautado nas concepções de Marx, Vigotski (2019) estudou a compensação a partir do materialismo histórico e dialético, postulando o desenvolvimento da criança com e sem deficiência a partir da compreensão de como se relacionam aspectos sociais e biológicos no desenvolvimento humano, de modo que:

Por um lado, é um defeito e atua diretamente como tal, criando obstáculos\* prejuízos e dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, precisamente porque o defeito cria obstáculos e dificuldades no desenvolvimento, também altera o equilíbrio normal e serve de estímulo para o desenvolvimento das vias indiretas da adaptação, das funções indiretas, reorganizadoras e superestruturadoras, que tendem a compensar o defeito e a levar

todo o sistema do equilíbrio alterado a uma nova ordem. (VIGOTSKI, 2019, p. 251)

Com base no entendimento que “[...] todo defeito cria os estímulos para a realização de compensação” (VIGOTSKI, 2021, p. 152), no processo de desenvolvimento, o autor pontua que o desenvolvimento da criança com deficiência não ocorre “[...] do fato que nela esteja ausente determinadas funções observáveis numa criança normal, mas do fato que a ausência de funções traz à vida novas formações” (VIGOTSKI, 2019, p. 157).

Nesse sentido, a compensação “[...] desencadeia novos processos confluentes de desenvolvimento, substitui, superestrutura, nivela as funções psicológicas superiores” (VIGOTSKI, 2021, p.158). Sobre as funções psicológicas superiores (FPS), Vigotski (2019) e Vigotski (2021) declara que o desenvolvimento ocorrerá a partir das condições do meio, à medida que internaliza e se apropria da cultura.

Essa perspectiva se opõe à ideia de que a criança com deficiência é atrasada devido às condições biológicas, e desse modo Vigotski enfatiza que “[...] o desenvolvimento cultural é a esfera principal em que é possível a compensação da deficiência. Onde é impossível o desenvolvimento orgânico sucessivo, abre-se, de um modo ilimitado, a via do desenvolvimento cultural” (VIGOTSKI, 2019, p. 252).

Com vistas a ampliar a discussão acerca do desenvolvimento da criança diante sua inserção no meio cultural quando suas ações passam a ser significadas por sujeitos mais experientes nas atividades mediadas, na próxima seção o objetivo é refletir acerca do conceito de mediação.

### **2.2.1 Mediação**

Na perspectiva da THC, apresenta-se o conceito de mediação de maneira geral, buscando dialogar com as questões apresentadas anteriormente acerca de como as vias alternativas podem se configurar em processo compensatório, viabilizando o desenvolvimento das FPS, tratando especificamente da linguagem.

Dessa forma, faz-se importante destacar a relação do sujeito com o meio e os instrumentos construídos e consolidados dentro do contexto histórico.

À luz de Vygotsky (1983), Chiote (2019, p. 26) ressalta que o desenvolvimento da criança “[...] não acontece de forma linear, gradual e cumulativa, mas em um processo dialético no qual fatores internos e externos se entrelaçam e impulsionam as transformações nas funções psíquicas elementares e superiores”, à medida que há a apropriação da cultura a partir “[...] dos processos de internalização e objetivação no desenvolvimento humano e a interação entre sujeito e objeto do conhecimento, que se efetivam a partir de processos de mediação” (PAIXÃO, 2018, p. 26).

Uma criança que nunca teve contato com um eletrônico, por exemplo, e passa a ter, se transformou na perspectiva de sua história dentro de um contexto cultural na relação com este novo objeto, porém a significação e enraizamento do significado deste não ocorre sem a mediação. Sobre isso, Chiote pontua que o desenvolvimento da criança depende de:

[...] processos que não são apenas hereditários e biológicos, mas de apropriação das experiências e dos conhecimentos acumulados pelo homem ao longo da história, que são passados de uma geração para a outra pelos próprios homens em relação uns com os outros. (CHIOTE, 2019, p. 25)

Para a THC o desenvolvimento humano tem duas origens, uma biológica e outra social. Vigotski (1995), Paixão (2018) e Chiote (2019) acordam que a biológica se faz presente nas crianças e animais, caracterizada pelas reações automáticas, sofrendo controle do ambiente externo; e as FPS são de origem social e estão presentes somente no ser humano, que se transforma à medida que entra em contato com o meio, constrói sua história conforme a cultura em que está inserido; concebidas a partir dos processos de mediação (PAIXÃO, 2018; VYGOTSKY, 1995).

Para Vigotski (*apud* LUCCHI, 2006, p. 8):

[...] o desenvolvimento mental é marcado pela interiorização das funções psicológicas. Essa interiorização não é simplesmente a transferência de uma atividade externa para um plano interno, mas é o processo no qual esse interno é formado. Ela constitui um processo que não segue um curso único, universal e independente do desenvolvimento cultural. O que nós interiorizamos são os modos históricos e culturalmente organizados de operar com as informações do meio.

Diante disso, Paixão (2018, p. 29) esclarece que “[...] as ações humanas são socialmente e semioticamente mediadas”. A autora declara ainda que o psiquismo humano “[...] é permanentemente produzido, envolvendo o sujeito, a cultura e seu meio social, numa interação constante.” (PAIXÃO, 2018, p. 29).

[...] o desenvolvimento humano se dá a partir de um processo mediado entre o homem e a cultura, no qual é necessária a presença de outros homens (mais experientes ou mais competentes), para possibilitar o acesso e a apropriação da cultura, materializada nos instrumentos e nos signos (PAIXÃO, 2018, p. 88).

Diante das pontuações, é possível afirmar que, atravessados pelos processos de mediação na cultura em que estão inseridas, o desenvolvimento das crianças com NCC é afetado pela qualidade das mediações oferecidas pelo PAEE considerado o adulto mais experiente, oportunizando vivências significativas.

Nesse sentido, Chiote (2019, p. 24) ressalta que a significação das vivências ocorre pelas “[...] condições concretas de vida, a partir das relações e interações que lhes são possibilitadas nos processos mediados, apropriando-se da cultura e participando da constituição dessa cultura”.

Sabendo-se que o desenvolvimento da criança perpassa o “[...] processo de apropriação de cultura pela significação que o outro mediador faz das ações da criança, transformando-as em atos significativos” (CHIOTE, 2019, p. 27), conclui-se que mediação é o cerne da THC, pois permitem o desenvolvimento e a aprendizagem significativas. Sobre isso, Paixão (2018, p. 27) anuncia “A mediação, portanto, é um conceito central na teoria desenvolvida por Vigotski”.

À luz de Vygotsky (1983), Chiote (2019) e Paixão (2018), pondera-se a mediação como eixo para as transformações fundamentais no organismo, possibilitando assim, o desenvolvimento da linguagem e de outras FPS.

É sabido que o desenvolvimento da criança ocorre a partir das inter-relações para o intrapessoal, do social para o pessoal; possibilitando que esta atribua novos significados a partir das vivências, dos sentimentos, pensamentos experienciados, “[...] o ser humano se desenvolve na medida em que internaliza a cultura e dela se apropria, utilizando signos e instrumentos disponíveis e atuando no meio em que está inserido” (CHIOTE, 2019, p. 25-26).

Apoiada na concepção que a atividade mediada acontece a partir dos instrumentos e signos, se faz importante caracterizá-los.



Instrumentos são constituídos por objetos físicos, mediadores da relação humana com o meio, utilizados na e para a transformação da natureza, “[...] agem num nível externo e internalizam-se, tornando-se signos” (PAIXÃO, 2018, p. 29); já os signos são instrumentos psicológicos internos, que apoiam o homem diretamente nos processos intrínsecos e a partir do uso do sistema simbólico é que o homem é capaz de compartilhar conhecimentos, ou seja, caracterizam-se por um sistema de símbolos, representando algo diferente do que representa, estabelecendo a mediação no psíquico (VYGOTSKY, 1995; PAIXÃO, 2018).

“Quando os signos são incorporados à ação prática do homem, passam a organizar a atividade instrumental, dando-lhe um caráter intencional e planejado, transformando as funções elementares, de origem natural, em funções superiores, de origem sociocultural” (PAIXÃO, 2018, p. 30). Desse modo, os instrumentos e os signos são elementos mediadores que oferecem suporte para a ação do homem sobre o mundo, compreensão do mesmo e desenvolvimento da linguagem.

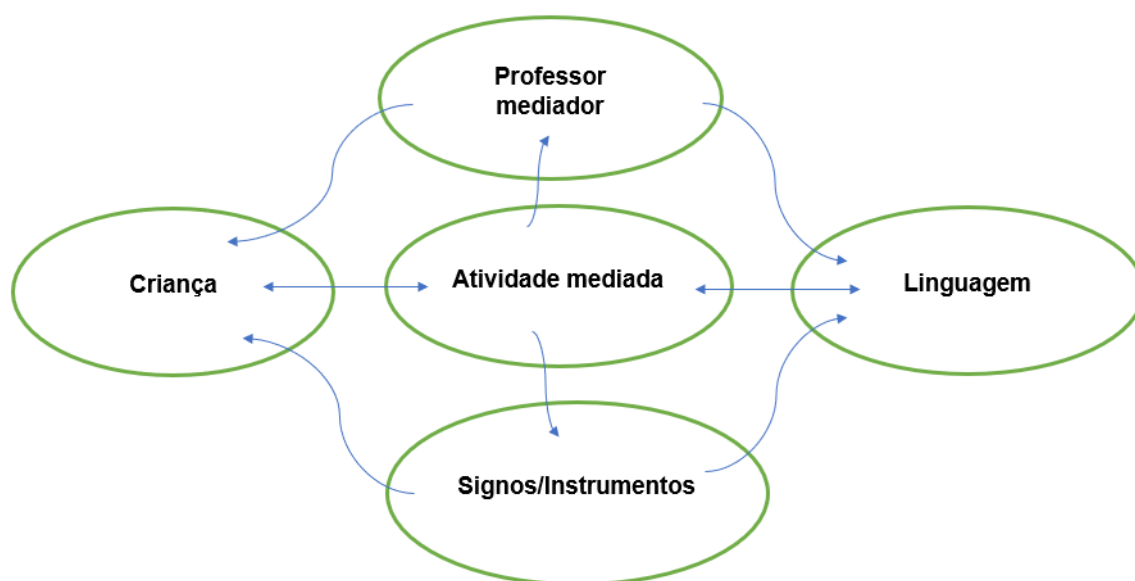
Considerando a linguagem uma das FPS, entende-se que é “[...] por meio do processo de desenvolvimento da linguagem e do uso consciente da palavra como significante cultural” (REIS, 2018, p. 30) que a criança desenvolve habilidades para expressar seu pensamento e interpretar o outro na cultura em que está inserida.

Dainez *et al.* (2011), Vigotski (2003) e Chiote (2019) enfatizam que as atividades especificamente humanas, constituídas por meio da vida social, das singularidades de cada sujeito e do contexto em que este está inserido, constituem a compreensão de que o desenvolvimento da linguagem ocorre na relação com a dimensão histórico-cultural.

A partir da compreensão que o desenvolvimento da criança é um processo mediado pelas ações do outro a partir de mediadores externos, denominados como signos e instrumentos, é possível constatar que CAA pode configurar-se enquanto um recurso alternativo potente para a construção da linguagem, uma vez que esta viabiliza ao homem comunicar ideias, sentimentos, e “[...] o caráter de designar os objetos, suas ações, qualidades ou relações, além de transmitir informações” (REIS, 2018, p. 37).

Diante disso, tendo como objetivo representar o conceito da atividade mediada, apresenta-se a Figura 2.

**Figura 2** – Representação conceito atividade mediada



**Fonte:** Elaborada pela autora.

Na perspectiva da THC que o desenvolvimento atravessa o sujeito, o meio e o sujeito novamente, de modo que este se aproprie das vivências a partir da atividade mediada, enraizando conhecimentos próprios da cultura, transformando a si e ao outro a partir da linguagem, na próxima seção o objetivo é elucidar a linguagem, uma das FPS apresentadas por Vigotski.

### 2.2.2 Quando pensamento e linguagem se atravessam

Para Vigotski (1930), a trajetória do pensamento e da linguagem ocorre em processos distintos no início da vida, encontrando-se por volta dos dois anos de idade, momento em que a criança adquire novos comportamentos. “A linguagem do homem lhe permite desligar-se pela primeira vez da experiência imediata e assegura o surgimento da imaginação, processo que não existe no animal e serve de base à criação orientada [...]” (LURIA, 1991, p. 83). É o ponto em que o pensamento se torna verbal e a linguagem racional.

Antes dos dois anos, o bebê utiliza-se das palavras apenas para interação imediata, para chamar a atenção dos adultos, para suprir necessidades básicas. Em consonância com os estudos de Luria (1991, p. 83) “[...] é indispensável dizer que só com base na linguagem e com sua participação imediata constituem-se as complexas formas de pensamento abstrato e generalizado.”.

Quando as curvas do pensamento e linguagem se encontram, as palavras começam a ter mais significados para as crianças, é quando começa a construção de novos conceitos. Segundo Luria (1991), a atividade consciente do homem fundamenta-se em três características:

1. A primeira não está necessariamente ligada às funções biológicas e, sim, “[...] regida por complexas necessidades, frequentemente chamadas de ‘superiores’ ou ‘intelectuais’” (LURIA, 1991, p. 71). O que difere o ser humano dos animais, fazendo-o social, despertando e incentivando à busca por novos conhecimentos e a necessidade de se comunicar para a troca de conhecimentos, por exemplo.
2. A segunda atividade consciente do homem consiste em sua capacidade de abstração, colocando-o além da impressão individual imediata. Ou seja, desenvolve a habilidade de estabelecer relações entre diferentes coisas. O que o difere do animal, tendo em vista que o comportamento deste é determinado em alguma experiência anterior ou imediata, o que o impede de refletir acerca das condições do meio e transformá-lo.

A atividade consciente do homem não pode tomar como orientação a impressão imediata da situação exterior e sim um conhecimento mais profundo das leis interiores dessa situação, razão por que há todo fundamento para afirmar-se que o comportamento humano, baseado no reconhecimento da necessidade, é livre. (LURIA, 1991, p. 72)

3. A terceira característica consiste na assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social no processo de aprendizagem, diferenciando o ser humano do animal pela atividade consciente, possibilitando a apropriação da cultura diante de todo processo histórico vivenciado pelo homem e a transmissão dos conhecimentos construídos e transformados para outros indivíduos.

Os animais não têm nenhuma possibilidade de assimilação da experiência alheia e de um indivíduo transmiti-la assimilada a outro indivíduo, e muito menos de transmitir a experiência formada em várias gerações. Os fenômenos que se descrevem como “imitação” ocupam lugar relativamente limitado na formação do comportamento dos animais, sendo antes uma forma de transmissão prática direta da própria experiência que uma transmissão de informação acumulada

na história de várias gerações, que lembre o mínimo sequer a assimilação da experiência material ou intelectual das gerações passadas, assimilação essa que caracteriza a história social do homem (LURIA, 1991, p. 69).

Desde seu nascimento a criança se apropria de habilidades conforme o meio que está inserida. Estas habilidades foram construídas ao longo da história e influenciam na formação do comportamento da criança.

A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem, não são o resultado de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico social de gerações. (LURIA, 1991, p. 73)

Nesse viés, a atividade consciente é consequência das relações do homem com a história e a cultura, considerando a aquisição de novos conhecimentos por meio de suas vivências por intermédio de um sujeito mais experiente, a mediação.

Na atividade consciente do homem, o desenvolvimento da linguagem “[...] só chega a sua concretude, ou seja, para que se torne ato consciente passará por um longo processo de apropriação conceitual dos sentidos, que só será possível por meio das relações sociais” (REIS, 2018, p. 35).

De acordo com Luria (1991a), a linguagem surgiu quando houve a transição do homem individual para o homem social, na essencialidade coletiva. Entre os animais não existe esta linguagem, existe um sistema de movimentos, sons, que os animais se utilizam para se comunicar. A linguagem utilizada pelo homem “[...] é um sistema de códigos, por meio dos quais são designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, relações entre eles, etc.” (LURIA, 1991a, p. 78).

Vigotski revela que a linguagem concretiza e estabelece as significações construídas no âmbito cultural e histórico. Quando a criança a interioriza, passa a acessar estas significações as quais servirão de esteio para que suas vivências se tornem significativas. É a partir destas significações que serão estruturadas as consciências, interpondo as diferentes formas de pensar, sentir e agir. Sobre isso, Mukhina (1996, p. 52) corrobora apontando que

[...] o domínio da linguagem, por sua vez, dá um forte impulso ao desenvolvimento psíquico, o que permite a passagem para outras formas de ensino, baseadas na percepção e no pensamento e aperfeiçoadas pela influência da linguagem.

Luria evidencia em seus estudos, que a linguagem é “[...] condição que leva à formação da atividade consciente de estrutura complexa do homem” (LURIA, 1991a, p. 77), o que a torna especificamente humana. Desse modo, Reis (2018, p. 37) aponta que a FPS, a linguagem, configura-se em “[...] fator que impulsiona o surgimento da consciência no homem, bem como tem o papel de modificar a própria psique”.

Para Luria (1991a) e Reis (2018), a linguagem é função psíquica específica do homem, diferenciando-se do animal; tendo caráter de nomear e diferenciar ações, nomear objetos, sentimentos, qualidades, além da possibilidade de trocar informações.

Reis (2018, p. 37-30), apoiada nos estudos de Luria, defende que a linguagem favorece três mudanças essenciais à atividade consciente do homem:

A primeira é a função da palavra para designar objetos e eventos do meio exterior”, diferenciando-os e conservando-os suas características, na memória;

A segunda trata-se da capacidade de abstração e generalização das funções do objeto. ‘Ao significar uma palavra há a relação consciente do próprio objeto que foi conhecido anteriormente nas relações vivenciadas no social, o que permite ao humano lidar com o objeto exterior mesmo quando este está ausente’.

A terceira ocorre na transmissão da informação ‘que só acontece nas relações propiciadas ao longo da história da humanidade’.

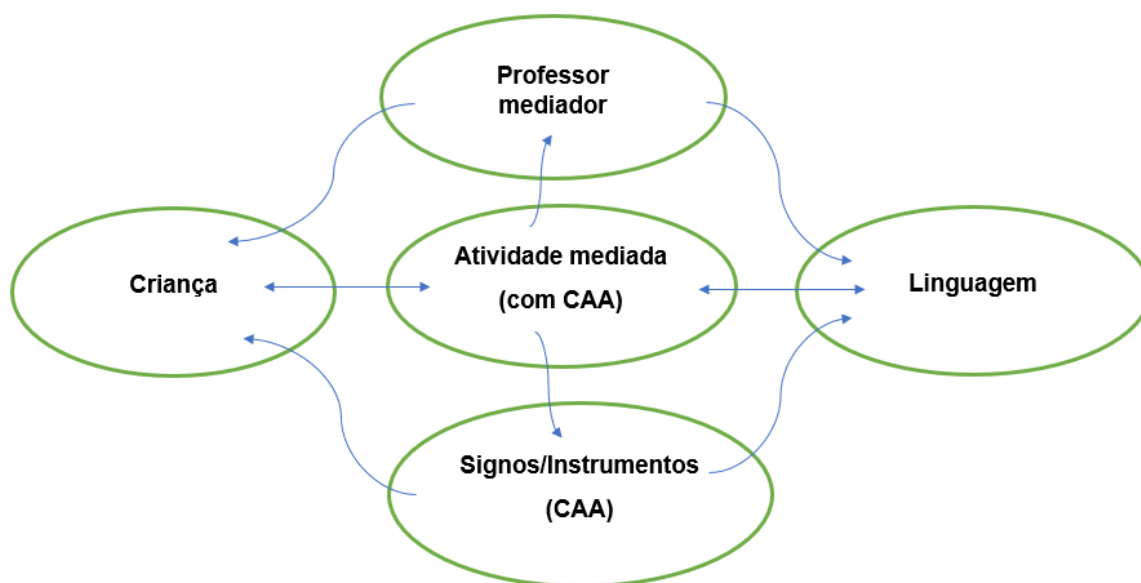
Após elucidar a linguagem enquanto função “[...] precursora dos avanços psíquicos”, que surgiu da necessidade do homem se comunicar, tendo como “[...] função de maior importância para o desenvolvimento da consciência” (REIS, 2018, p. 39); admite-se que é pela palavra, “[...] sistema de códigos suficientes para transmitir qualquer informação, inclusive fora do contexto de uma ação prática” (LURIA, 1986, p. 25), ou seja, elemento essencial da linguagem que, para além das bases orgânicas, esta permite ao homem se apropriar de bens culturais. Conseqüentemente, possibilitando ao homem, transmitir a outras gerações suas experiências de forma decodificada, possibilitando a transformação de conhecimentos.

Nesse esteio, após compreender bases importantes para o desenvolvimento da linguagem, acredita-se que a aquisição da linguagem pode ocorrer também a partir da inserção da CAA, permitindo à criança com NCC compreender os diferentes

significados dos elementos sociais à disposição de determinada cultura, ampliando a capacidade de raciocinar, traçar narrativas, interagir e resolver problemas de forma sofisticada, uma vez que, quando introduzida no meio cultural em atividade mediada, “[...] as ações espontâneas começam a ser significadas pelo outro, que responde às, atribuindo sentidos produzidos no meio cultural” (CHIOTE, 2019, p. 26).

Com base no conceito da atividade mediada em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), em que o PAEE é o mediador no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem a partir da CAA, é apresentado na Figura 3 um esquema que permite observar a importância não apenas do instrumento e da criança com NCC, como o papel do adulto mais experiente, que possibilita vivências mais significativas.

**Figura 3** – Representação conceito atividade mediada e desenvolvimento da Linguagem a partir da CAA



**Fonte:** Elaborada pela autora.

Após compreendermos o surgimento da linguagem no homem e o que o diferencia no animal, a seguir, serão apresentados alguns aspectos importantes quanto à linguagem da criança com NCC.

### 2.2.3 Linguagem e Necessidades Complexas de Comunicação

Crítico das teorias biologizantes que definem o sujeito pela sua condição médica, definido por um laudo e tratado pelo viés da medicalização, Vigotski nos faz refletir que, ao invés de olhar para uma criança que não fala e defini-la a partir de um laudo, como um sujeito que precisa de tratamento médico, enquanto escola, devemos pensar em estratégias e recursos para o desenvolvimento da linguagem e comunicação eficientes.

É notório o enfoque que a teoria histórico-cultural determina à educação. A escola é o espaço privilegiado para se aprender. Sua função se inicia e se encerra em promover o aprendizado, mediado pelo ensino do professor e pelas relações humanas que ali se desenvolvem. (CEREZUELA; MORI, 2015, p. 1260)

Em concordância com Chiote (2019, p. 28) é possível perceber que esta relação ocorre na “[...] dialética entre a dimensão biológica e a dimensão cultural”, ou seja, na concretude das relações entre a criança e o outro ou a criança e o meio, ou seja, todo desenvolvimento cultural é, simultaneamente, social (VYGOTSKY, 1983, p. 149, tradução nossa).

Entendendo a língua como objeto socialmente compartilhado, ao mesmo tempo em que é instrumental na aquisição do conhecimento que é singular de cada sujeito, sugere-se que para o desenvolvimento da linguagem precisam ser consideradas as especificidades e as condições do desenvolvimento e o contexto em que cada sujeito está. Nessa perspectiva (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2016, p. 65), destacam que “[...] cada nova geração e cada novo indivíduo pertencente a uma certa geração possuem certas condições já dadas de vida”, possibilitando condições diferentes para aquele momento de interação e desenvolvimento.

A perspectiva da THC nos provoca a olhar a criança com NCC e para o desenvolvimento de sua linguagem a partir do que lhe é viabilizado no meio social, pois enquanto sujeitos históricos e culturais, nos tornamos nós mesmos através dos outros (VYGOTSKY, 1983), atravessados pelo outro, enraizando a cultura colocada à disposição a partir do olhar e organização atentos para atender as especificidades de cada criança, acolhendo as situações da diferença.

Nessa perspectiva, faz-se necessário explorar diferentes meios que subsidiem as diferentes formas de comunicação, entendendo a construção da linguagem a partir do conhecimento tácito, presente já no nascimento do homem por

meio do choro, e ao longo de seu desenvolvimento, por exemplo, a partir dos olhares, gestos e expressões. Geraldi (1997, p. 4) define a linguagem como sendo “[...] fundamental do desenvolvimento de todo e qualquer homem; de que ela é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem compreender o mundo e nele agir [...]”.

Partindo do pressuposto que “[...] é no desenvolvimento dessa necessidade de comunicação que se inicia a utilização de signos compreensíveis.” (CEREZUELA; MORI, 2015, p. 1258), acredita-se que os recursos de CAA oferecem possibilidades para o desenvolvimento da linguagem, viabilizando a comunicação, proporcionando à participação destes sujeitos nos diferentes espaços, como já apontado “[...] o princípio da Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA) é conceber que a comunicação possa ser realizada de outras formas além da fala, como um olhar compartilhado, expressões faciais, gestos, toque, escrita, apontar de símbolos, imagens ou equipamentos com voz sintetizada, que permitam a interação.” (PORTAL CSA, 2021).

Acredita-se que a criança com NCC ao ter acesso a oportunidades de realizar as mesmas atividades junto aos seus pares, por meio de diferentes recursos, estratégias e serviços, e entendendo o AEE como espaço propício para a promoção de práticas inclusivas, que considerem as dificuldades e habilidades comunicativas individuais trabalhadas coletivamente, de forma que todas as crianças tenham acesso às múltiplas linguagens e maneiras de se comunicar, concordamos com Cerezuela e Mori (2015, p. 1258) ao “[...] inferir que cada indivíduo se comunica da forma que se possa fazer entender, dessa maneira, a comunicação deve ter um significado entendido coletivamente, mesmo que as vivências de cada um apresentem sentido individual e diferenciado”.

Sob esta ótica, Cerezuela e Mori (2015, p. 1258) destacam que “[...] a primeira função da linguagem é social, a segunda função é individual”, é possível prever desenvolvimento não apenas da criança com deficiência, como também de todos os envolvidos no processo, visto a riqueza das interações frente as mediações proporcionadas no AEE.

De acordo com os pressupostos de Vigotski, aos olhos de uma pessoa falante, uma criança com NCC será considerada incapaz de se comunicar. No entanto, o que diferencia essa criança de uma criança falante são as condições de desenvolvimento as quais ela é exposta. Aqui quero dizer que uma criança falante



desenvolve sua oralidade em um ambiente de pessoas falantes; da mesma forma que a criança com NCC que precisa de suporte adaptativo para a fala ou escrita desenvolve sua comunicação num ambiente rico que lhe proporcione instrumentos necessários e que atendam suas especificidades.

Enquanto PAEE, a pesquisadora vivencia em SRM ricos momentos que corroboram com o exposto. Quando nos despimos da ideia que a fala é a única forma de comunicação e oferecemos condições de acordo as especificidades de cada criança e em diferentes cenários, é possível observar transformação significativa no desenvolvimento dos pequenos, não apenas no que se refere à linguagem expressiva e receptiva, mas que refletem no comportamento e bem-estar destes sujeitos.

As escolas, que hoje trabalham na perspectiva inclusiva, certamente caminham na busca de estratégias para que, cada vez mais, todas as crianças tenham possibilidades de desenvolvimento, mediante a reorganização do meio.

Respeitadas as características da criança com deficiência e NCC, a perspectiva da falta do ponto de vista do desenvolvimento orgânico não pode ser motivo para o fracasso educacional e, sim, impulso para que nós, educadores, possamos transformar o ambiente em um espaço mais acolhedor e acessível com os recursos de CAA, eliminando, assim, a deficiência do meio (VIGOTSKI, 1997), ampliando as possibilidades de desenvolvimento e a apropriação da cultura.

A seguir, tratamos de algumas nuances da pessoa com NCC; aspectos importantes da CAA, explicitando a escolha dos pictogramas enquanto recurso de acessibilidade na Educação Infantil.

### 2.3 NECESSIDADES COMPLEXAS DE COMUNICAÇÃO: O DIREITO DE COMUNICAR

A Declaração Universal dos Direitos Humanos versa, em seu Artigo 19, que “[...] todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.” (ONU, 1948).

Considerando que todas as pessoas devem ter seus direitos assegurados, cabe pontuar que a Comunicação Aumentativa e Alternativa é um importante recurso

para fazer valer o direito de pessoas com NCC possam se desenvolver tendo suas singularidades respeitadas de modo que possam ter comunicação eficaz, indispensável para “[...] autodeterminação, aprendizagem e desenvolvimento, educação, cuidados pessoais, engajamento e emprego” (BEUKELMAN *et al.*, 1998, p. 3, tradução nossa).

A *National Joint Committee for the Communications of Persons with Severe Disabilities* (BRADY *et al.*, 2016) aponta direitos de comunicação essenciais. Na Figura 4 apresentamos a “carta de direitos em comunicação” em pictogramas:

**Figura 4 – Carta de direitos em comunicação**



Fonte: (MARTINS, 2019).

Vigotski (1995) e Luria (1986) nos convidam a refletir sobre as necessidades complexas de comunicação de crianças que tem dificuldade de fala, considerando suas características e necessidades de suporte adaptativo para que possam entender o meio, se desenvolver nele e se fazer entender diante das inúmeras relações sociais.

Embora pesquisas com datas mais distantes tenham utilizado termos como “não falantes” (SILVA *et al.*, 2013; PAULA, 2007; GUARDA; DELIBERATO, 2006) ou “não oralizadas” (PAURA, 2009; GUEDES; PAULA NUNES, 2009) para se referir a pessoas com dificuldades severas de comunicação, acredita-se que o termo mais adequado e atual utilizado seja Necessidades Complexas de Comunicação (RIGOLETTI; DELIBERATO, 2020; BEUKELMAN, 2018; MENDONÇA, 2017).

Beukelman *et al.* (1998, p. XIX, tradução nossa) definem pessoas com necessidades complexas de comunicação (NCC) enquanto “[...] incapazes de atender às suas necessidades diárias de comunicação de forma eficaz por meio da fala e contam com a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)”. Os autores sublinham que, o fato de enfrentarem restrições na comunicação, podem ficar prejudicados quanto a sua participação e inclusão na escola e na sociedade.

Algumas pesquisas (CESA; MOTA, 2015; MANZINI; MARTINEZ, 2019; PELOSI, 2000) indicam diversos ganhos da CAA para os sujeitos que dela necessitam, pois, além de permitir variedade de interação, é base para o desenvolvimento da linguagem expressiva e receptiva, a diminuição em comportamentos disruptivos e sentimento de frustração e incapacidade.

Beukelman *et al.* (1998, p. 6) apontam que intervenções com CAA beneficiam grande número de pessoas com “[...] deficiências graves na fala ou escrita”, mas também bebês e crianças pequenas que estão com o desenvolvimento da fala em risco. Muitos desses sujeitos oralizam, no entanto, ainda assim precisam da CAA enquanto recurso suplementar para expressão ou compreensão.

Dentre diversas condições de impedimentos temporários ou permanentes na linguagem expressiva ou receptiva que podem levar o sujeito a precisar da CAA como suporte para a fala ou escrita, destacamos pessoas com questões de saúde que possam precisar da CAA temporariamente, crianças que não são expostas a estímulos de linguagem no ambiente em que estão inseridas e pessoas com deficiência.

No esteio da pessoa com deficiência e em concordância com estudos da defectologia realizados por Vigotski (2019, p. 31), contrária a ideia de que “[...] a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo.” E sob esta ótica, a CAA não cumpre no desenvolvimento o papel de encontrar uma solução que corrija impedimentos na oralidade e, sim, oferecer alternativas de comunicação em um ambiente escolar que se coloque de forma mais engajada e efetiva diante das características de cada sujeito sem, contudo, desconsiderar o coletivo.

Nesse viés, em concordância com o conceito de linguagem definido por Luria (1986, p. 25), que se propôs a estudar a diferença entre a linguagem do homem e dos animais, o autor revela que

Pelo termo linguagem humana, entendemos um complexo sistema de códigos que designam objetos, características, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação, introduzi-la em determinados sistemas. [...] todas essas características são próprias apenas da linguagem no homem. A ‘linguagem’ dos animais, que não possui estas características, é uma ‘quase-linguagem’. Quando o homem diz ‘pasta’, não somente designa uma coisa determinada, também a inclui em um determinado sistema de enlaces e relações. [...] Portanto, a linguagem desenvolvida do homem é um sistema de códigos suficientes para transmitir qualquer informação, inclusive fora do contexto de uma ação prática.

Como já posto anteriormente, a linguagem se faz presente na vida dos seres humanos a partir da necessidade de se comunicar, seja pelo choro, gestos e expressões. É sabido, a partir dos estudos de Vigotski, que a linguagem é a estruturação entre as funções comunicativas e de pensamento. O autor nos revela que no processo de desenvolvimento da criança a função inicial da linguagem cumpre o papel de comunicação, colaboração e de influenciar os que estão à sua volta. Corroborando com seus estudos, destacamos a linguagem como instrumento que:

[...] nos conectando socialmente e influenciando os que nos rodeiam, tanto por parte de adultos como de crianças. Portanto, a linguagem inicial da criança é apenas social; chamá-lo de socializado não é correto, porque implica a ideia de uma linguagem originalmente não-

social que se torna social por meio do processo de mudança e desenvolvimento (VIGOTSKI, 1995, tradução nossa).

Frente ao exposto, acredita-se que comunicar é dar vida e significado às diferentes formas de expor suas ideias, sentimentos, emoções, desejos e sonhos ou obter informações; respeitadas as especificidades de cada sujeito. A dificuldade ou ausência na fala não podem ser impedimentos para nenhuma pessoa se fazer presente e atuante nos diferentes espaços, se desenvolvendo junto aos seus pares e, sobretudo, se apropriando da cultura no meio em que está inserida, protagonizando seu desenvolvimento enquanto sujeito histórico.

Na próxima seção os conceitos de Tecnologia Assistiva e um de seus recursos, a Comunicação Aumentativa e Alternativa, serão apresentados.

### **2.3.1 Comunicação Aumentativa e Alternativa: direito e acesso**

A partir da compreensão que a CAA pode, a partir da mediação pedagógica, ser potente via alternativa de desenvolvimento para crianças com NCC, nesta seção buscamos trazer além de conceituar a TA e a CAA, apresentar os pictogramas justificando sua escolha para esta pesquisa no âmbito da Educação Infantil.

A Tecnologia Assistiva (TA) enquanto área do conhecimento é composta pela Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), suportes de adaptação de acesso a recursos eletrônicos como *tablets* e computadores, adaptadores de materiais escolares como lápis, borracha, diferentes brincadeiras e jogos; dispositivos de apoio auditivo e visual, auxiliares posturais, próteses, órteses, apoio para pessoas com mobilidade reduzida, dentre outros.

A TA traz em si uma gama de concepções que perpassam a ideia de produto, pois engloba em si, por exemplo, ações estratégicas e serviços de apoio que viabilizam que a pessoa com deficiência ou impedimentos temporários desempenhe atividades cotidianas. Tem por objetivo favorecer a pessoa com deficiência ou impedimentos temporários diferentes formas para que possa diminuir questões adaptativas entre o sujeito e o meio.

O Comitê de Ajudas Técnicas indica a definição de Tecnologia Assistiva enquanto:

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009, p. 26).

Com base nos estudos de Pelosi (2000) e Krüger *et al.* (2017); Manzini *et al.* (2019) destacam que a CAA começou a ser usada no início da década de 1950 nos Estados Unidos, Canadá e Europa, chegando ao Brasil no final da década de 1970, em São Paulo e Rio de Janeiro. Especialmente em São Paulo “[...] deu-se em 1978 com o Sistema Bliss de Comunicação, na Associação Educacional Quero-Quero de Reabilitação Motora e Educação Especial, um centro de habilitação que atendia pessoas com paralisia cerebral sem prejuízo intelectual.” (MANZINI *et al.*, 2019, p. 19).

Enquanto suporte adaptativo, a CAA visa minorar barreiras na comunicação entre sujeitos com NCC e o meio em que estes estão inseridos, com o objetivo de aumentar ou substituir a fala permanente ou por curto/médio prazo.

Destinada a atender pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever. Recursos como as pranchas de comunicação, construídas com simbologia gráfica (BLISS, PCS e outros), letras ou palavras escritas, são utilizados pelo usuário da CAA para expressar suas questões, desejos, sentimentos, entendimentos. A alta tecnologia dos vocalizadores (pranchas com produção de voz) ou o computador com softwares específicos, garantem grande eficiência à função comunicativa. (BERSCH, 2017, p. 6)

De acordo com a *American Speech-Language-Hearing Association* (ASHA), a CAA tem o objetivo de “[...] compensar e facilitar, permanentemente ou não, prejuízos e incapacidades dos sujeitos com graves distúrbios da compreensão e da comunicação expressiva (gestual, falada e/ou escrita).” (ASHA *apud* CESA; MOTA, 2015, p. 264).

Dentre as diferentes causas que podem indicar o uso da CAA, de modo geral, são pessoas com necessidades complexas de comunicação. Entendida como sistema de comunicação de uso multidisciplinar, devido a sua possibilidade de ser explorada nos ambientes clínicos e educacionais; além de objeto de pesquisa que

vem aumentando cada vez mais o interesse de estudiosos, é indicado que sua aplicabilidade ocorra junto a observações pontuais de especialistas na área.

Ressalta-se que a CAA abrange conjunto de recursos que integram serviços, símbolos, estratégias e técnicas, que podem ser utilizados por pessoas com NCC, cumprindo o papel de ampliar o repertório, aumentar a comunicação para sujeitos com restrições na fala e/ou escrita; ou substituir a comunicação dada a ausência desta, temporária ou permanentemente, abarcando diferentes habilidades de comunicação.

A CAA é multimodal e pode ser “[...] definida pelo uso de gestos, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos (fotos, figuras, objetos entre outros), voz digitalizada ou sintetizada” (MANZINI, *et al.*, 2019, p. 17), além de integrar diferentes recursos com o objetivo de ampliar habilidades comunicativas que podem ser:

- Não assistidas, pois não dependem de um recurso externo ao corpo da pessoa, sendo essas vocalizações, fala, sinais e gestos convencionais, movimentos corporais, contato visual, expressão facial; e
- Comunicação assistida, que requer recursos externos, como utilização de alfabeto e números, palavras escritas, símbolos concretos ou abstratos, fotografias, computadores e *tablets* com aplicativos e/ou *software* com símbolos gráficos, acionadores, controle de ambiente e vocalizadores, por exemplo; a CAA, de acordo com Manzini *et al.* (2019, p. 18) é composta por um grupo de componentes integrados tendo por objetivo auxiliar no aumento, suporte ou desenvolvimento da comunicação.

A Tecnologia Assistiva trata-se de um conjunto de ferramentas em constante evolução, resultado de pesquisas e adequações dos produtos para atender seus usuários de forma mais assertiva, é um campo de estudos que exige constante atualização, no escopo desta pesquisa, optou-se em evidenciar a CAA organizada com pictogramas pela facilidade de representar linguisticamente, desde os sinais concretos aos mais abstratos, conceitos que configuram na construção de comunicação entre diferentes sujeitos, sobretudo crianças com NCC e seus pares.

Pictogramas são símbolos gráficos, os quais trazem em si complexidade que pode partir do universo da criança, assim como fotografias, letras e números, “[...] usados por pessoas que não lêem por causa da idade ou deficiência” (ARASAAC,

2022), pode ou não estar associados a textos, a depender do objetivo da usabilidade do sistema.

A vantagem em usar os pictogramas na Educação Infantil se dá pela possibilidade de ampliar a comunicação por meio do recurso visual “[...] priorizando um tipo de vocabulário visual.” (SOARES; MAGER, 2020, p. 57). Soares e Mager (2020, p. 62) apontam que, num sistema de CAA, quando organizados com objetivo de oferecer suporte adaptativo para a comunicação, os pictogramas:

[...] possuem como função a comunicação verbal e escrita, pois, nessa relação há não só a imagem informando seu significado ao usuário, como ela também se transforma em um modo de escrita e fala que é dada por saída de áudio do aparelho.

Na Figura 5 mostramos um exemplo de pictograma que pode representar a palavra pictograma em si, ou comunicação.

**Figura 5** – Pictogramas “PICTOGRAMAS” ou “COMUNICAÇÃO”



**Fonte:** Os símbolos pictográficos usados são propriedade do Governo de Aragão e foram criados por Sérgio Palao para ARASAAC (<http://www.arasaac.org>), que os distribui sob uma Licença Creative Commons BY-NC-SA.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Esta pesquisa optou pelos pictogramas do Portal do ARASAAC, Portal Aragonés de CAA, disponível ao público sob licença Creative Commons.



A terminologia *Augmentative and Alternative Communication* – AAC (ASHA, 2010), *International Society for Augmentative and Alternative Communication* (ISAAC, 2010) tem diferentes traduções no Brasil, destacamos Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA); Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA); Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA); sendo esta última a terminologia escolhida para esta pesquisa por entender que representa de forma mais pontual a tradução do termo aplicado pela ASHA<sup>6</sup> e ISAAC<sup>7</sup> (2010).

Importante sublinhar que a escolha do recurso de comunicação ser Aumentativa ou Alternativa irá depender do nível de desenvolvimento da linguagem da criança. O termo “aumentativa” traz a ideia de aumentar, tem por objetivo apoiar o sujeito quando este apresenta fala, no entanto, esta não é suficiente para as trocas comunicativas sociais de forma significativa, precisando de recursos para ampliar repertório. Já o termo “alternativa” se remete ao sujeito que não possui fala como forma de comunicação funcional para trocas sociais.

Em ambas as situações, a CAA tem o mesmo objetivo: oportunizar às crianças com NCC diferentes formas de se comunicarem, respeitadas suas características e habilidades comunicativas individuais, conforme corroborado por Bonotto (2016, p. 61) quando destaca que a CAA oferece “[...] potencial para a compreensão e expressão de sentidos”; e por Manzini *et al.* (2019, p. 21) ao explicitar que a CSA “[...] fundamenta-se na ideia de possibilitar à pessoa com severos distúrbios na comunicação oral e/ou escrita a interação e a aquisição de novas habilidades comunicativas e oportunidades de novas competências comunicativas.”.

Independentemente da escolha do recurso de CAA ser direcionado para o desenvolvimento alternativo de uma comunicação funcional, ou aumentar uma fala já presente, a escola precisa ter clareza acerca de seu dever de promover e mediar vivências significativas que oportunizem a comunicação e interação dessas crianças com seus pares.

Sobre mediar situações de interação a fim de oportunizar desenvolvimento integral a todas as crianças, Manzini *et al.* (2019, p. 27) sublinham que o professor,

---

<sup>6</sup> *American Speech-Language-Hearing Association* (ASHA) é uma associação profissional e científica que credencia diferentes profissionais e estudiosos da área da linguagem e audição. <https://www.asha.org/>

<sup>7</sup> ISAAC: *International Society for Augmentative and Alternative Communication* (Sociedade Internacional de Comunicação Aumentativa e Alternativa). <https://isaac-online.org/english/home/>

enquanto interlocutor pode “[...] promover desenvolvimento de novas habilidades comunicativas” quando as crianças com NCC são expostas as vivências que requerem “trocas comunicativas” com sujeitos falantes, a fim de que, a partir das múltiplas experiências possam atribuir significado ao recurso de CAA que lhe foi oferecido.

É nesse viés que, em consonância com Manzini (2017, p. 10), acredita-se que num contexto inclusivo “[...] todos, a princípio, podem se constituir como potenciais interlocutores e colaborar durante a implementação da comunicação alternativa.”. Assim, apresenta-se também como este recurso pode ser usado para ampliação de repertório da criança com NCC.

### **2.3.2 A aplicabilidade dos pictogramas: potencializando a comunicação**

É sabido que a comunicação não ocorre apenas pela oralidade, mas também é expressa pelos nossos outros sentidos, tato, audição, visão; ou seja, mais ampla que a escrita e a fala, uma variedade de informações que chegam até nós de diferentes formas.

Conforme exposto anteriormente, a CAA pode ocorrer a partir da linguagem não assistida ou com a utilização de recursos assistidos, dentre estes os pictogramas.

Com o olhar na comunicação visual “[...] permeado de imagens e símbolos gráficos que não possuem apenas valor estético, mas também funcional e comunicacional” (SOARES; MAGER, 2020, p. 61), entende-se que a CAA oferece suporte e acesso à comunicação funcional a pessoas com NCC. Ainda, de acordo com Soares e Mager (2020, p. 57), ao tomar Munari (1997) como referência, a comunicação é:

[...] compostas de sinais e estímulos. Seu processo envolve: planejamento, apresentação e emissão da mensagem visual. Ela se encontra presente em diversos ambientes e pode ser entendida de modo universal, pois em muitos casos ultrapassa a barreira linguística. Outra forma de usá-la é pela tecnologia assistiva quando pessoas que não conseguem se comunicar devido a alguma deficiência ou inabilidade temporária ou permanente encontram uma possibilidade de interação e integração social.

Considerando a CAA enquanto sistema de comunicação, a avaliação para a inserção ou não da mesma nos diferentes ambientes sociais em que cada sujeito está, deve crer que as diferentes habilidades importantes ao desenvolvimento integral de forma que se possa indicar o recurso mais adequado e acessível à família, seja de alta ou baixa tecnologia.

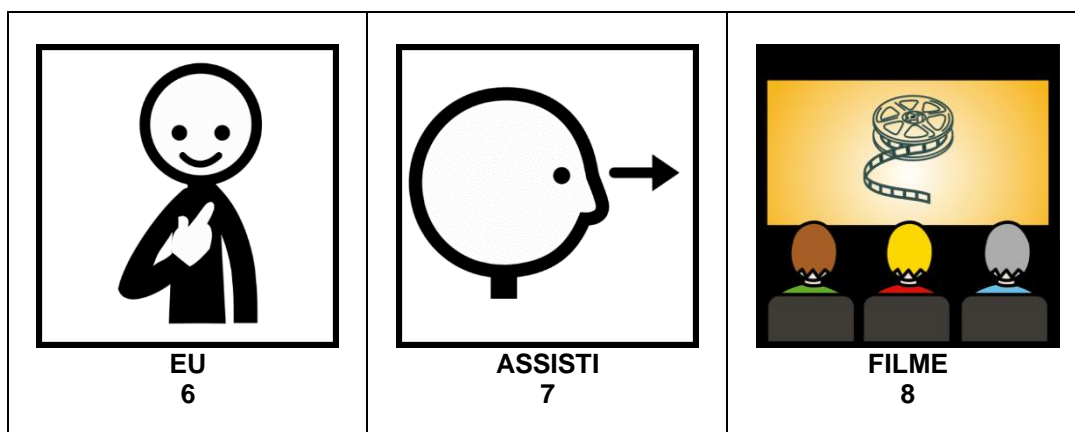
Destaca-se que CAA é um sistema de comunicação e não um método, sendo necessário compreender a diversidade dos sistemas da CAA, o contexto de quem a utilizará e seus parceiros conversacionais, além de considerar diferentes habilidades, tais como: as psíquicas, cognitivas, neuromotoras, sensoriais e linguísticas. Os aspectos socioeconômicos e culturais devem, da mesma forma, ser considerados. (CESA; MOTA, 2015, p. 264-265)

Ao longo desta pesquisa buscou-se explicar alguns benefícios da inserção e uso da CAA, não apenas para o desenvolvimento integral da pessoa com NCC, sobretudo pela qualidade de vida proporcionada.

Com objetivo mais amplo do que ensinar seus usuários a apontar figuras ou acionar teclas, todos são beneficiados com a escolha adequada do sistema de comunicação ainda na infância, potencializando o desenvolvimento infantil, favorecendo não apenas a organização e estruturação da fala, mas dando a possibilidade de ampliação de repertório dos sujeitos nos diferentes espaços sociais.

O Quadro 1 traz uma frase organizada a partir dos pictogramas ilustrando uma das inúmeras possibilidades que a CAA oferece para a ampliação de repertório comunicativo. Cesa e Mota (2015, p. 265) sugerem que a inserção da CAA na vida de seu usuário desde a infância “[...] além de não limitar a produção da aquisição da fala, favorece a sua organização”.

**Quadro 1** – Figuras 6, 7 e 8: Frase em pictogramas “Eu assisti filme”



**Fonte:** Os símbolos pictográficos usados são propriedade do Governo de Aragão e foram criados por Sérgio Palao para ARASAAC (<http://www.arasaac.org>), que os distribui sob uma Licença Creative Commons BY-NC-SA.

Com base em Cesa e Mota pode-se compreender a importância de condições favoráveis nos diferentes contextos em que a criança com NCC está inserida, destacando as diferentes vivências proporcionadas pelos profissionais da Educação Infantil, e “[...] o reconhecimento da CAA como recurso linguístico, o entendimento de que tal recurso ajuda no desenvolvimento da oralidade e na satisfação de necessidades básicas, além de aumentar as interações sociais” (CESA; MOTA, 2015, p. 266).

Em seguida será apresentada a Matriz de Comunicação<sup>8</sup> enquanto instrumento de avaliação das habilidades comunicativas, contribuindo na identificação do nível de comunicação e quais comportamentos comunicativos a criança domina ou está em desenvolvimento, possibilitando na definição dos recursos e estratégias para atender as singularidades de cada sujeito com NCC.

## 2.4 MATRIZ DE COMUNICAÇÃO: AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES COMUNICATIVAS

Desenvolvida por Charity Rowland, a Matriz da Comunicação trata-se de um instrumento de avaliação das habilidades comunicativas.

A versão inicial “[...] foi publicada pela primeira vez em 1990 e revisada em 1996 pela Doutora Charity Rowland da Universidade Oregon Healthy & Science

<sup>8</sup> Com autoria de Charity Rowland, a Matriz de Comunicação trata-se de um instrumento de avaliação da linguagem que permite ao avaliador compreender o nível de desenvolvimento da comunicação da criança com NCC.

University” (ROWLAND, 2011). Com o objetivo de avaliar e identificar o nível de comunicação, principalmente de sujeitos com Necessidades Complexas de Comunicação (NCC). Conta com guia completo de utilização, traduzido e adaptado para a Língua Portuguesa por Miriam Xavier Oliveira.

A escolha deste instrumento para análise se deu pela sua capacidade de explorar elementos que ajudam a identificar em que fase da comunicação inicial a criança se encontra, considerando o que a criança já possui de repertório em suas funções comunicativas, destacadas a seguir.

**Razões para se comunicar.** Com foco em quatro habilidades importantes relacionadas a linguagem, sendo estas:

1. **Rejeitar**, expressar desconforto, protestar ou recusar coisas que não queremos. Com base nos estudos de Rowland (2011, 2013, 2022), desde recém-nascido o ser humano tem a capacidade de expressar desconforto como dor, fome ou calor, por exemplo. Da mesma forma recusa algo que não quer por diferentes razões, faz parte da vida de todos, configurando-se no direito de expressão. Quando bebês as maneiras encontradas para comunicar ainda são por meio do comportamento pouco convencionais como choro, caretas, movimentos corporais etc. No entanto, à medida que se desenvolve, os comportamentos comunicativos se afinam e são mais convencionais, como por meio de um gesto indicando o não, por exemplo.
2. **Obter** coisas que queremos. Para Rowland (2011, 2013, 2022), os comportamentos para obter algo que se queira podem designar a intenção de comunicar algo de seu agrado como, por exemplo, se está confortável, ou se deseja continuar uma ação, pedir mais de um brinquedo, brincadeira ou comida, pedir objetos novos ou que estão ausentes, por exemplo. Quando bebês, estes só conseguem expressar que querem ou gostam de algo que já esteja acontecendo com eles, e conforme crescem e se desenvolvem entendem como conseguir algo novo ou que estejam fora do seu alcance.
3. Estabelecer relação **social**. De modo geral, a comunicação acontece para promover a interação social, fazendo parte da vida das pessoas em múltiplos contextos. Desde pequenos se aprende como atrair a atenção

de quem está a sua volta, estabelecer comunicação, inicialmente, por meio de olhares, sorrisos, balbucios e depois evoluindo para uso de gestos mais convencionais, símbolos, até a aquisição da linguagem.

4. Pedir ou oferecer **informações**. À medida que se desenvolve, o ser humano busca cada vez mais refinar, adquirir e multiplicar informações, respondendo perguntas com respostas simples, como o “sim” e o “não”, ou fazendo perguntas simples, apontando para algo que despertou seu interesse, por exemplo. Conforme vivenciam oportunidades que potencializam seu desenvolvimento, adquirem linguagem e passam a utilizar diferentes recursos para se expressar, como a palavra falada, escrita, símbolos gráficos (pictogramas), dentre outros.

**Nove categorias de comportamentos comunicativos.** Estes permitem a identificação do nível de comunicação que a criança está. Alguns comportamentos podem abranger diferentes níveis de desenvolvimento, ao passo que outros são exclusivos para um nível (ROWLAND, 2013).

No Quadro 2 o objetivo é apresentar as nove categorias de comportamentos comunicativos, organizados de acordo com o nível de desenvolvimento em que podem ser observados.

**Quadro 2** – Representa as nove categorias de comportamentos comunicativos e em quais níveis aparecem

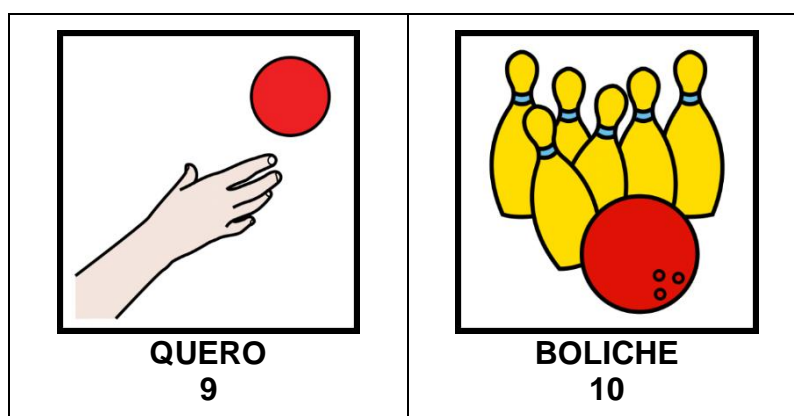
Nível	Categoria de comportamentos comunicativos				
I	Movimentos corporais	Primeiros sons	Expressões Faciais		
II	Movimentos corporais	Primeiros sons	Expressões Faciais	Contato Visual	
III	Movimentos corporais	Primeiros sons	Expressões Faciais	Contato Visual	Gestos simples
IV					Gestos convencionais e vocalizações
V					Simbolos concretos
VI					Simbolos abstratos
VII					Linguagem

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Rowland (2011, 2013).

Para melhor compreensão do que pode ser observado pelo PAEE em cada comportamento comunicativo, Rowland (2013) destaca:

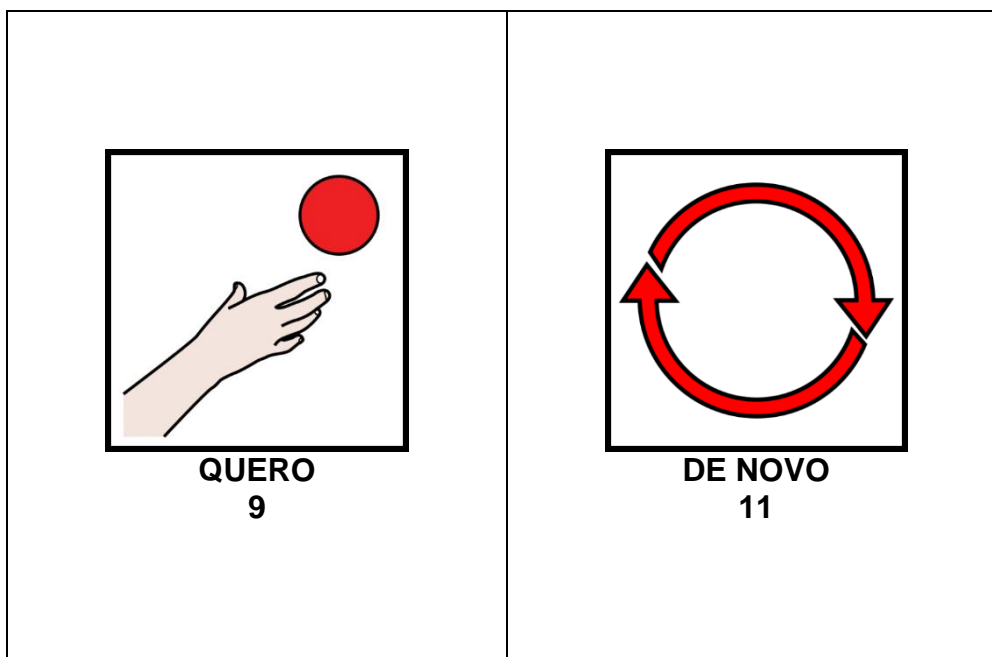
- **Movimentos corporais:** podem consistir movimentos com o corpo todo como virar-se de costas; com a cabeça em uma negativa; ou com braços e mãos com objetivo de comunicar algo.
- **Primeiros sons:** gemidos, grunhido, algumas vocalizações etc.
- **Expressões faciais:** caretas, sorrisos, franzir as sobrancelhas.
- **Contato (comportamento) visual:** faz contato visual com outra pessoa para chamar a atenção para si; olha para um objeto demonstrando interesse.
- **Gestos simples:** aponta para o que deseja sem pegá-lo; pegar na mão de outra pessoa e a guia até algo que deseja.
- **Gestos convencionais e vocalizações:** olha para outra pessoa e para um objeto de interesse, triangulando informação.
- **Símbolos concretos:** indica de alguma forma para uma foto ou desenho de um objeto de interesse; “imita o som do objeto desejado” (ROWLAND, 2006, p. 27).
- **Símbolos abstratos:** falar o nome do objeto que deseja “boneca”, “avião” etc.; um sinal de LIBRAS “boa tarde”; escrever a palavra do que deseja, exemplo: “bolo”.
- **Linguagem:** combinar dois ou mais símbolos, seja de forma falada, escrita, apontando figuras, imagens ou pictogramas. Exemplos: “Quero boliche”, “Quero de novo”.

**Quadro 3** – Figura 9 e 10 – Frase em pictograma “QUERO BOLICHE”



**Fonte:** Os símbolos pictográficos usados são propriedade do Governo de Aragão e foram criados por Sérgio Palao para ARASAAC (<http://www.arasaac.org>), que os distribui sob uma Licença Creative Commons BY-NC-SA.

**Quadro 4** – Figura 9 e 11 – Frase em pictograma “QUERO DE NOVO”



**Fonte:** Os símbolos pictográficos usados são propriedade do Governo de Aragão e foram criados por Sérgio Palao para ARASAAC (<http://www.arasaac.org>), que os distribui sob uma Licença Creative Commons BY-NC-SA.

**Sete níveis de comunicação** explicados por Rowland (2006) ajudam a compreender os comportamentos exibidos pela criança, sendo possível averiguar onde são necessárias maiores intervenções quanto ao desenvolvimento dela. São estes:

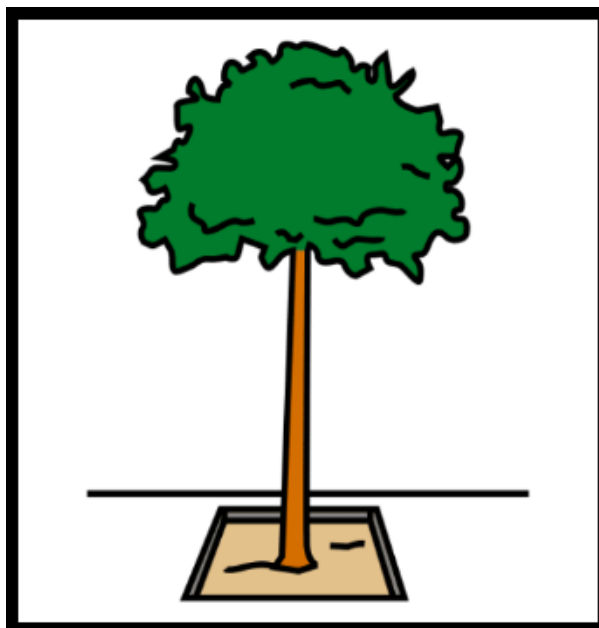
- **Nível I.** Comportamento pré-intencional: Quando observamos que a criança não possui controle do próprio comportamento, no entanto, a partir de alguns movimentos corporais, vocalizações e expressões faciais consegue-se perceber se a criança está com fome ou molhada, por exemplo;
- **Nível II.** Comportamento intencional: a criança já demonstra controle em seu comportamento, compreende causa e consequência, porém ainda não se comunica de maneira intencional, dessa forma os adultos continuam interpretando suas necessidades e desejos a partir de seu comportamento. Exemplo: quando a criança sorri após ser alimentada ou higienizada;



- **Nível III.** Comunicação não convencional: quando a criança utiliza comportamentos pré-simbólicos de forma intencional para comunicar suas necessidades ou desejos como, por exemplo: chorar ou espernear quando não consegue algo que deseja. “Os comportamentos utilizados para se comunicar são pré-simbólicos porque não implicam nenhum tipo de símbolo. Chamam-se ‘não-convencionais’ porque não são socialmente aceitos por nós para usá-los quando crescemos”. (ROWLAND, 2006, p. 9);
- **Nível IV.** Comunicação convencional: a criança começa a usar gestos convencionais como indicar o “não” com o dedinho ou a cabeça, ou faz uso de vocalizações convencionais para demonstrar nojo, como o “urgh”. “O significado destes gestos é determinado pela cultura específica na qual são usados. Na idade adulta, continuamos utilizando os gestos convencionais para acompanhar nossas mensagens faladas.” (ROWLAND, 2006, p. 10);
- **Nível V.** Símbolos concretos: quando a criança usar símbolos que são “fisicamente parecidos com o que representam”, por exemplo: pegar o traveseiro para dizer que quer se deitar; ou utiliza gestos icônicos como bater as mãos na mesa para dizer que quer comer. “As crianças com deficiências físicas graves podem ter acesso a imagens e símbolos de objetos mediante o uso de dispositivos mecânicos ou indicando, tocando ou com o olhar” (ROWLAND, 2006, p. 10);

Os pictogramas também são compostos de símbolos concretos, conforme apresentado na Figura 6:

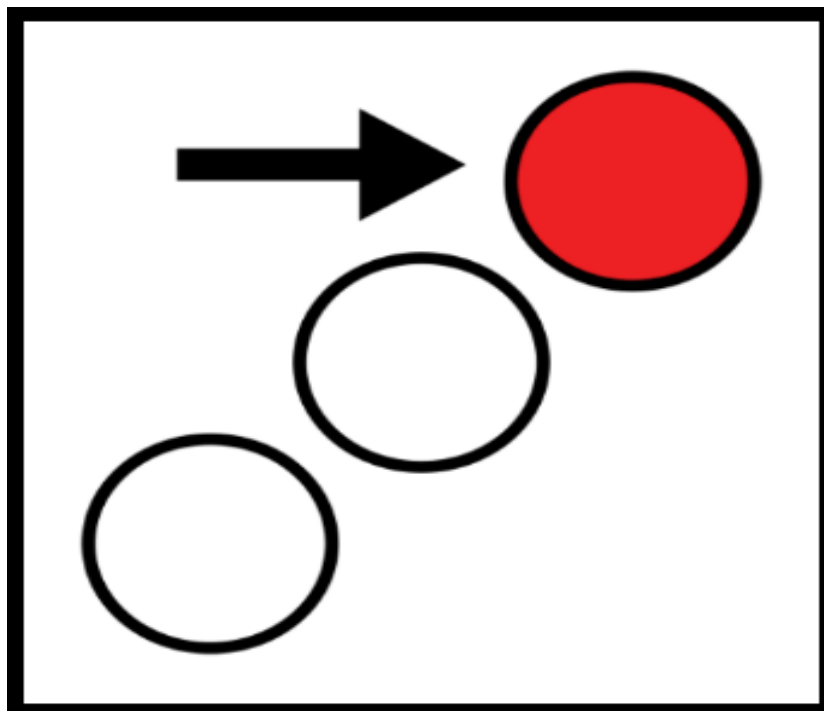
**Figura 6 – Pictograma “Árvore”**



**Fonte:** Os símbolos pictográficos usados são propriedade do Governo de Aragão e foram criados por Sérgio Palao para ARASAAC (<http://www.arasaac.org>), que os distribui sob uma Licença Creative Commons BY-NC-SA.

**Nível VI.** Símbolos abstratos: Não são fisicamente parecidos com o que representam. Podem ser representados pela fala, escrita, LIBRAS ou Braille. Por exemplo, a palavra “ÁRVORE” trata-se de um símbolo abstrato. A seguir, apresentamos um pictograma que não se parece com o que representa (Figura 7).

**Figura 7 – Pictograma que representa a palavra “aquilo”**



**Fonte:** Os símbolos pictográficos usados são propriedade do Governo de Aragão e foram criados por Sérgio Palao para ARASAAC (<http://www.arasaac.org>), que os distribui sob uma Licença Creative Commons BY-NC-SA.

- **Nível VII. Linguagem:** A linguagem surge quando a criança é capaz de combinar dois ou mais símbolos ordenados, independente se são concretos ou abstratos, representando uma formação frasal. “A criança entende que o significado das combinações de palavras é diferente, dependendo de como os símbolos são ordenados” (ROWLAND, 2006, p. 11).

O objetivo é que após a aplicação do instrumento de avaliação se possa compreender em qual nível da comunicação a criança se encontra, considerando os comportamentos comunicativos que esta apresenta. A partir da avaliação é possível definir quais recursos, métodos e estratégias podem ser trabalhados para que a criança tenha a possibilidade de se desenvolver integralmente junto aos seus pares, ampliando repertórios de linguagem, potencializando a comunicação, refletindo, então, na qualidade das interações e participação ativa da criança nas propostas pedagógicas.

### 3 CAMINHO METODOLÓGICO

Nesta seção apresentamos o modo como esta pesquisa qualitativa foi desenvolvida, esclarecendo os métodos investigativos utilizados; fonte de coleta e análise dos dados.

#### 3.1 ENVOLVIMENTO NO CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa teve início a partir de um sentimento de impotência e falta de conhecimento frente às demandas de formação e o fazer pedagógico da pesquisadora, quando lhe foi solicitado pela chefia imediata que, junto ao seu grupo de trabalho, fosse organizada e oferecida formação de Comunicação Aumentativa e Alternativa para os Professores de SRM na Diretoria Regional de Ensino de Campo Limpo.

Um dos grandes desafios da prática em SRM não é identificar a criança com deficiência e NCC, mas, sim, avaliá-la para compreender o nível da comunicação e, a partir dos resultados desta avaliação, definir um plano de trabalho que contemple objetivos, recursos e estratégias que possam, efetivamente, refletir de maneira positiva no desenvolvimento da linguagem e habilidades comunicativas desses sujeitos, viabilizando ampla interação com o meio e seus pares.

#### 3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A atuação enquanto PAEE e PAAI direcionaram a pesquisadora no sentido de desenvolver esta pesquisa qualitativa. Embasados em Bardin (2004, 2010, 2011), Ludke, André (2018) e Sousa e Santos (2020) anunciam características básicas elencadas a seguir, as quais se apresentam neste estudo da seguinte forma:

As significações da abordagem qualitativa permitem compreender a complexidade e os detalhes das informações obtidas em uma sociedade por meio das representações em que os indivíduos se colocam em cada relação com o meio (SOUSA; SANTOS, 2020, p. 1399).

Nessa premissa, esta investigação foi desenvolvida no universo de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da PMSP, localizada no Distrito de

Campo Limpo, atendendo parte da população local, a qual pode ser definida como periférica. A coleta de dados foi realizada em ambiente natural de trabalho da pesquisadora com a finalidade de verificar como o problema “[...] se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 13). Em continuidade à caracterização da pesquisa:

- Os dados são descritivos (SOUSA; SANTOS, 2020, p. 1399), pois foram coletados de diferentes formas como entrevistas, observação direta e notas de campo; atentando a todos os detalhes, sem desconsiderar, assim, a veracidade dos registros.
- O interesse da pesquisadora pautou-se em “[...] como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 13) do que pelo produto ou resultados. A observação do desenvolvimento da criança a partir das vivências na SRM e demais ambientes da escola, tendo em vista que a Educação Infantil se configura em tempos e espaços, pois entende-se que o processo é mais importante que o resultado.
- De acordo com Sousa e Santos (2020, p. 1400), “[...] o universo dos significados dá o tom da pesquisa qualitativa porque está centrada na perspectiva dos participantes, cuja análise de dados ocorre de modo indutivo”. Para isso, tanto a coleta quanto a análise dos dados desta pesquisa focaram em observar as crianças nas mediações de SRM, permitindo a aplicação da Matriz de Comunicação e análise do Perfil das crianças investigadas, possibilitando a definição de estratégias e recursos que poderiam ser utilizados a fim de auxiliá-los a desenvolver ou ampliar a comunicação. Sobre este cuidado, importante destacar:
  - Tendo em conta que o foco desta pesquisa é como a criança Público-Alvo da Educação Especial com NCC pode se comunicar, há a preocupação de centrar nas características de cada sujeito. Nesta perspectiva, Sousa e Santos (2020, p. 1400) ressaltam que “[...] a pesquisa de cunho qualitativo tem seu foco de interesse voltado para o indivíduo e para suas relações e interações com o ambiente.”.

A partir das características elencadas anteriormente, foram definidos procedimentos estratégicos que considerassem não só as vivências de cada participante, mas que respeitassem o que já traziam em sua história e cultura e, por isso, a pesquisa baseou-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovich Vigotski.

### 3.3 MATERIAIS E MÉTODOS

Para apresentar os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos utilizados para contemplar os objetivos da presente pesquisa, foi elaborado o Quadro 5.

**Quadro 5** – Objetivos, instrumentos de coleta de dados e procedimentos metodológicos

<b>Etapas</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Procedimentos/Estratégias</b>
1	Aplicar o Perfil da Matriz de Comunicação com as crianças participantes da pesquisa	Matriz de Comunicação especial para pais (ROWLAND, 2011)	Leitura e estudos sistemáticos da versão traduzida da Matriz de Comunicação  Curso livre realizado com Renata Bonotto (2021)  Aplicação do Perfil Matriz de Comunicação (ROWLAND, 2011)
2	Analisar os resultados observados a partir dos instrumentos de coleta de dados quanto ao nível de comunicação que a criança está e tipos de comportamentos comunicativos apresentados por ela	Matriz de Comunicação: especial para pais (ROWLAND, 2011)  Dados coletados na pesquisa de campo	Análise sistemática da versão traduzida da “Matriz de Comunicação” (ROWLAND, 2011) observando as dificuldades em aplicá-la por ser um material que precisa ser impresso e seu preenchimento manual
3	Apresentar como produto educacional uma planilha de Excel de modo que o PAEE obtenha elementos para planejar e organizar sua prática a fim de inserir a CAA	Matriz de Comunicação (ROWLAND, 2011)	A proposta de produto educacional (APÊNDICE E) consiste trazer a tecnologia a favor da prática pedagógica, estruturando o guia orientador da Matriz em uma planilha no Excel para que o PAEE possa avaliar o nível de comunicação e habilidades comunicativas da criança com

Etapas	Objetivos específicos	Instrumentos	Procedimentos/Estratégias
			NCC e, a partir dos resultados obtidos, planejar as ações no AEE a partir da CAA

**Fonte:** Elaborado pela autora.

A partir da identificação das crianças com deficiência e NCC matriculadas em SRM, a etapa um dedicou-se em observar as crianças participantes da pesquisa durante o AEE e, neste momento foram feitas anotações para a aplicação da Matriz de Comunicação (ROWLAND, 2011). Foram observados aspectos da Matriz de Comunicação que permitem identificar em que fase da comunicação a criança se encontra, ou seja:

- **Razões** para se comunicar: Rejeitar, Obter, Social ou Informação.
- **Nove tipos de comportamentos comunicativos:** movimentos corporais; primeiros sons; expressões faciais; contato (comportamento) visual; gestos simples; gestos convencionais e vocalizações; símbolos concretos; símbolos abstratos; linguagem.
- **Sete níveis de comunicação:**
  - Nível I. Comportamento pré-intencional;
  - Nível II. Comportamento intencional;
  - Nível III. Comunicação não convencional;
  - Nível IV. Comunicação convencional;
  - Nível V. Símbolos concretos;
  - Nível VI. Símbolos abstratos;
  - Nível VII. Linguagem.

A Matriz de Comunicação (Figura 8) foi aplicada para cada criança, em oito atendimentos na sala de recursos multifuncionais, observando-se a intencionalidade no comportamento e de que forma este se dá para: rejeitarem/negarem algo, pedir por algo que desejam (obter), interagirem socialmente compartilhando ações e/ou brinquedos, por exemplo, e responderem ou fazerem perguntas.

Os atendimentos em SRM acontecem em grupo, considerando as especificidades de cada educando ou educanda, conforme aponta legislação própria do município (Portaria nº 8.764/2016). Dessa forma, a observação das crianças

participantes desta pesquisa ocorreu dentro do grupo a partir das interações realizadas, avaliando a funcionalidade da Matriz de Comunicação (ROWLAND, 2011) a partir de leitura e estudos sistemáticos do documento; curso livre realizado com profissional especialista no instrumento<sup>9</sup>; aplicação do Perfil Matriz de Comunicação e análise dos resultados observados quanto ao nível de comunicação e tipo de comportamento comunicativo que a criança está.

A observação e análise do Perfil considerou se os elementos contemplados no instrumento, ou seja, as quatro razões para se comunicar, os nove tipos de comportamentos comunicativos e os sete níveis de comunicação. Estas informações são relevantes para a identificação da fase da comunicação em que criança se encontra, de modo que o professor tenha dados suficientes para planejar suas ações em SRM.

---

<sup>9</sup> Renata Bonotto, doutora com pesquisa intitulada “Uso da comunicação alternativa no autismo: um estudo sobre a mediação com baixa e alta tecnologia”; linguista, consultora e assessora em Tecnologia Assistiva e Comunicação Aumentativa e Alternativa, é uma das tradutoras da Matriz de Comunicação, versão 2020.



Figura 8 – Perfil da Matriz de Comunicação

## PERFIL DA MATRIZ DE COMUNICAÇÃO (ROWLAND, 2011)

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_ PREENCHIDO POR: \_\_\_\_\_

⊕

**I. Comportamento pré-intencional:**  
Movimentos corporais  
Primeiros sons  
Expressões faciais

**II. Comportamento intencional:**  
Movimentos corporais  
Primeiros sons  
Expressões faciais  
Comportamento visual

**III. Comunicação não convencional:**  
Movimentos corporais  
Primeiros sons  
Expressões faciais  
Comportamento visual  
Gestos simples

**IV. Comunicação convencional:**  
Gestos convencionais  
Vocalizações específicas  
Olha alternadamente

**V. Uso de símbolos concretos:**  
Símbolos de objetos  
Símbolos de imagens  
Gestos de dramatização  
Sons imitados

**VI. Uso de símbolos abstratos:**  
Palavras faladas  
Sinais manuais  
Palavras escritas  
Palavras em Braille

**VII. Linguagem:**  
Combinação de dois ou mais símbolos

A1 Expressa Incômodo I		A2 Expressa comodidade I					A3 Expressa interesse em outras pessoas I		<b>Tipos de símbolos:</b> Para os níveis V, VI ou VII são utilizados símbolos específicos como: imagens, objetos, LIBRAS, fala, gestos.								<div style="display: flex; flex-direction: column; gap: 5px;"> <div><span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; border: 1px solid black; background-color: white;"></span> = NÃO OBSERVADO</div> <div><span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; border: 1px solid black; background-color: orange;"></span> = EMERGENTE</div> <div><span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; border: 1px solid black; background-color: yellow;"></span> = DOMINADO</div> <div><span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; border: 1px solid black; background-color: gray;"></span> = SUPERADO</div> </div>																	
B1 Profesta II		B2 Continua a ação II		B3 Obtém mais de algo II			B4 Chama a atenção II												C8 Pede atenção III		C9 Mostra afeto III		C10 Cumprimenta as pessoas IV		C11 Oferece compartilha IV		C12 Dirige sua atenção IV		C13 Fórmula sociais educadas IV		C14 Responde perguntas sim/não IV		C15 Faz Perguntas IV	
C1 Rejeita Nega III		C2 Pede mais ação III	C3 Pede ação nova III	C4 Pede mais de um objeto III	C5 Escolhe III	C6 Pede um objeto novo III	C7 Pede um objeto ausente V												C8 Pede atenção V		C9 Mostra afeto V		C10 Cumprimenta as pessoas V		C11 Oferece compartilha V		C12 Dirige sua atenção V		C13 Fórmula sociais educadas V		C14 Responde perguntas sim/não V		C15 Faz Perguntas V	
Rejeita Nega IV		Pede mais ação IV	Pede ação nova IV	Pede mais de um objeto IV	Escolhe IV	Pede um objeto novo IV	C7 Pede um objeto ausente V		Pede atenção V		Mostra afeto V		Cumprimenta as pessoas V		Oferece compartilha V		Dirige sua atenção V		Fórmula sociais educadas V		Responde perguntas sim/não V		Faz Perguntas V		Nomeia coisas ou pessoas V	Faz comentários V								
Rejeita Nega VI		Pede mais ação VI	Pede ação nova VI	Pede mais de um objeto VI	Escolhe VI	Pede um objeto novo VI	Pede um objeto ausente VI		Pede atenção VI		Mostra afeto VI		Cumprimenta as pessoas VI		Oferece compartilha VI		Dirige sua atenção VI		Fórmula sociais educadas VI		Responde perguntas sim/não VI		Faz Perguntas VI		Nomeia coisas ou pessoas VI	Faz comentários VI								
Rejeita Nega VII		Pede mais ação VII	Pede ação nova VII	Pede mais de um objeto VII	Escolhe VII	Pede um objeto novo VII	Pede um objeto ausente VII		Pede atenção VII		Mostra afeto VII		Cumprimenta as pessoas VII		Oferece compartilha VII		Dirige sua atenção VII		Fórmula sociais educadas VII		Responde perguntas sim/não VII		Faz Perguntas VII		Nomeia coisas ou pessoas VII	Faz comentários VII								
REJEITAR		OBTER					SOCIAL					INFORMAÇÃO																						

Fonte: Elaborado pela autora com base em Charity Rowland (2011, 2013, 2022).

A seguir, apresentamos o universo da pesquisa, possibilitando melhor compreensão do contexto na qual esta foi realizada.

### 3.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA

A Escola Municipal de Educação Infantil em que foi realizada a pesquisa faz parte de um Centro Educacional Unificado (CEU). Os CEU são estabelecimentos educacionais grandes, que surgiram da necessidade de atender diferentes demandas na Educação do setor público, com unidades desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Tem público variado, além de ser o único espaço que oferece esporte, cultura e lazer para a população mais carente, tendo em vista que a região não conta com espaços que ofereçam serviços como teatro e cinema.

Estão matriculadas na EMEI, campo da pesquisa, 665 crianças com idade entre 3 e 6 anos, organizadas em turmas multietárias, sendo 14 crianças Público-Alvo da Educação especial, conforme Art. 2º da Portaria nº 8.764/2016<sup>10</sup>.

Após o delineamento dos procedimentos metodológicos, apresentamos os participantes, fonte de coleta e análise dos dados e, por fim, os resultados.

### 3.5 ASPECTOS ÉTICOS E PARTICIPANTES

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa mediante Parecer nº 5.226.961 da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Câmpus de Presidente Prudente, cadastrada na Plataforma Brasil conforme CAAE nº 53413921.0.0000.5402.

Os responsáveis pelas crianças participantes foram consultados previamente a participar do estudo preenchendo e assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) destinado ao responsável legal autorizando a participação do menor sob sua responsabilidade; assinando também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) destinado ao responsável legal enquanto participante da

---

<sup>10</sup> “Para os fins do disposto nesta Portaria serão considerados como Público-alvo da educação especial os educandos e educandas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, regulamentando o Decreto Municipal 57.379/2016 que institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.

pesquisa e; conforme Termo de Assentimento direcionado para a criança participante, estas foram convidadas a participarem da pesquisa e a solicitação feita oralmente com uso de gravador de voz. Os documentos estão disponíveis nos APÊNDICES A, B e C, respectivamente.

Fazem parte deste estudo crianças Público-Alvo da Educação Especial com NCC matriculadas em uma EMEI, localizada no distrito de Campo Limpo, Diretoria Regional de Ensino da cidade de São Paulo, e seus responsáveis legais.

O critério de escolha das crianças para participarem da pesquisa considerou que estas deveriam ser Público-Alvo da Educação Especial, atendidas em SRM e com NCC. Das 15 crianças matriculadas na unidade escolar no início do ano de 2022, foram selecionadas uma com TEA, uma com Síndrome de Down e uma com Paralisia Cerebral, com vistas a compreender se a Matriz de Comunicação pode ser um instrumento de avaliação para identificar o nível de comunicação e habilidades comunicativas de crianças com NCC que, a partir dos resultados, possam nortear as ações do AEE.

Para melhor compreensão de como se deu a seleção das crianças participantes da pesquisa, importante destacar que no início do ano de 2022:

- das quatro crianças com paralisia cerebral: uma não tinha NCC; e duas não puderam participar devido a questões de saúde, o que refletiria significativamente na frequência e, conseqüentemente, na coleta de dados;
- das duas crianças com Síndrome de Down, apenas uma frequentou a SRM. A outra criança já fazia acompanhamentos multidisciplinares em outra instituição;
- das nove crianças com laudo ou em investigação para TEA: uma mudou-se para outra cidade sendo transferida de escola; uma teve a hipótese diagnóstica para TEA descartada não sendo mais Público-Alvo da Educação Especial; quatro não tinham NCC; e duas não deram resposta quanto ao convite para participarem da pesquisa.

Os responsáveis das crianças com NCC foram convidados a participar da pesquisa durante entrevista no início do ano letivo de 2022. Para os participantes da pesquisa, a aplicação do questionário foi realizada presencialmente em data e

horário previamente agendados, sendo realizada a leitura do TCLE para o responsável legal (APÊNDICE A); Termo de Consentimento Livre Esclarecido para o participante da pesquisa (APÊNDICE B) e assinatura dos mesmos após concordância com os termos destes documentos, momento em que também foi explicado que a pesquisa havia passado por algumas alterações, bem como os motivos para essas mudanças.

No Quadro 6 identificamos e apresentamos às crianças participantes da pesquisa.

**Quadro 6 – Caracterização dos participantes da Pesquisa**

<b>Identificação</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Deficiência</b>	<b>Nível de Comunicação</b>
<b>Criança 1</b>	4 anos	Masculino	Paralisia Cerebral	Nível III - Comunicação não convencional
<b>Criança 2</b>	4 anos	Masculino	TEA	Nível I - Comunicação pré-intencional
<b>Criança 3</b>	4 anos	Masculino	Síndrome de Down	Nível IV - Comunicação convencional

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Após concordância dos responsáveis legais, foi solicitada autorização às crianças de forma respeitosa e ética, por meio de gravação de voz acerca de sua participação na pesquisa e, desta forma, foram observadas no contexto da SRM conforme Termo de Assentimento (APÊNDICE D) em rotina de Atendimento Educacional Especializado quanto aos aspectos de linguagem, intencionalidade nas ações e comunicação.

## 4 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção trata da coleta e análise dos dados da pesquisa, bem como de seus resultados.

### 4.1 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS

Com base na Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011, 2016), a pesquisadora considera importante a orientação das fases da análise do conteúdo para tratamento.

Tendo em vista que esta pesquisa se valeu dos registros do questionário aplicado aos responsáveis; da observação direta e sistemática e dos registros realizados em diário de campo, a análise do conteúdo buscou, da forma mais segura possível, realizar a leitura, as inferências e interpretações do material coletado de forma crítica e reflexiva, seguindo as etapas:

- a) a **pré-análise**, teve por objetivo a seleção, organização e leitura sistemática dos documentos (BARDIN, 2016);
- b) a **exploração do material** resultou na transcrição dos registros que consistiram na organização dos quadros apresentados anteriormente: registros do questionário e registros das observações em diário de campo;
- c) o **tratamento dos resultados** obtidos e a sua interpretação é o momento no qual os resultados são tratados, significados e validados. Conforme anunciado por Bardin (2016, p. 131) “[...] o analista, tendo a sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”.

### 4.2 FONTE DE COLETA DOS DADOS

Como fonte de coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos:

1. Registros do questionário aplicado aos responsáveis pelas crianças participantes da pesquisa;

2. Observação direta e sistemática dos sujeitos participantes da pesquisa;
3. Registros realizados em diário de campo após observações dos sujeitos.

#### **4.2.1 Registro do questionário aplicado aos responsáveis**

O questionário (APÊNDICE D) respondido pelos responsáveis das crianças com NCC foi aplicado na SRM do universo da pesquisa, presencialmente, com data e horário previamente agendados, conforme disponibilidade da família, com duração média de 30 minutos, conforme TCLE do participante da pesquisa (APÊNDICE B).

Considerando que para cada opção da coluna pergunta, o responsável precisou optar por uma das alternativas que definisse da melhor forma como era percebida as intenções comunicativas da criança, a tabulação dos dados foi realizada individualmente, ampliando o olhar da pesquisadora junto aos aspectos essenciais da comunicação observados em campo, sendo estas as quatro razões para se comunicar e os tipos de comportamentos comunicativos da Matriz de Comunicação (ROWLAND, 2011), com o objetivo de preencher o Perfil da Matriz de Comunicação das crianças participantes.

#### **4.2.2 Observação direta e sistemática dos sujeitos participantes da pesquisa**

A observação direta e sistemática quanto aos comportamentos comunicativos das crianças participantes da pesquisa ocorreu nos horários de AEE de acordo com a rotina de atividades mediadas organizadas para cada criança de forma individual, respeitadas suas características, considerando o Plano de Atendimento Educacional Especializado.

Importante pontuar que o Plano de AEE é um documento que deve ser construído conforme as potencialidades ou dificuldades de cada criança após estudo de caso em parceria entre os profissionais da Unidade Escolar, família e equipe multidisciplinar. Nesse sentido, o que foi considerado nas observações não teve foco em como a criança manuseia diferentes recursos como lápis, pincel, tinta, argila, massa de modelar, jogos pedagógicos, painel sensorial, dentre outros; mas, sim, quais comportamentos comunicativos indicavam intenção em rejeitar algo, obter algo, estabelecer relação social e pedir ou oferecer informações. Ou seja, como os

comportamentos traziam indicativos da intenção comunicativa frente as quatro razões para se comunicar, conforme anuncia Rowland (2011).

#### **4.2.3 Registros realizados em diário de campo após observações dos sujeitos**

O registro realizado em diário de campo após observação dos sujeitos teve objetivo de sistematizar as experiências vivenciadas pelas crianças participantes da pesquisa durante o AEE para melhor análise e compreensão dos dados, coadunando com o objetivo da pesquisa de avaliar a funcionalidade da Matriz da Comunicação enquanto instrumento de avaliação.

#### **4.2.4 Apresentação dos dados e resultados**

Nesta etapa da pesquisa, faz-se importante explicar que a construção do questionário se deu em um momento da pesquisa em que a Matriz de Comunicação ainda não havia sido apreciada, com objetivo que um instrumento de avaliação fosse construído.

Porém, como explanado na justificativa desta pesquisa, todo processo de investigação presume descobertas. Assim sendo, no decorrer da pesquisa a pesquisadora conheceu a Matriz de Comunicação (ROWLAND, 2011, 2013, 2022).

Diante disso, é possível perceber que os objetivos das perguntas elencadas no questionário não contemplam todos os aspectos elencados na Matriz de Comunicação.

Sem a intenção de invalidar o questionário, após análise dos aspectos observáveis que o aproximam o documento de Rowland, entendeu-se que alguns elementos, ainda que nomeados de forma distinta, buscam compreender os comportamentos comunicativos das crianças participantes da pesquisa.

Após aplicação do questionário, foi possível depreender como a família compreende alguns dos comportamentos comunicativos da criança no que se refere a: linguagem gestual; linguagem verbal por meio da fala, escrita, desenhos ou símbolos; comunicação por meio de vocalizações, falas, gestos simples ou contato visual e linguagem; e se a percepção do responsável representa aquilo que pode ser observado em SRM, ou seja, ambiente diferente daquele que a criança está familiarizada.

#### **4.2.5 Registro do questionário aplicado aos responsáveis**

As alternativas selecionadas pelos responsáveis durante a aplicação do questionário foram mantidas na íntegra, assim como os comentários. No questionário pede-se que “marque um X para a opção que mais se adequar em cada questão” (Quadros 7, 8 e 9).



**Quadro 7 –** Representa as alternativas selecionadas no questionário e comentários realizados pelo responsável da criança 1

CRIANÇA 1							
Tema	Pergunta	Sempre	Quase sempre	Eventualmente	Quase nunca	Nunca	Comentários
Linguagem gestual	A criança aponta o dedo indicando/mostrando algo.		X				
Linguagem gestual	Faz uso gestos para se comunicar	X					
Linguagem gestual	Indica algo que quer com o olhar	X					
Linguagem gestual	Usa sinais em sua comunicação					X	“O uso de sinais é estimulado em casa”.
Linguagem verbal	Fala uma palavra (com funcionalidade) para se comunicar			X			“Chama “papa” = papai e “mama” para mamãe”.
Linguagem verbal	Usa duas ou três palavras para se comunicar					X	
Linguagem verbal	Apresenta amplo vocabulário na comunicação					X	
Linguagem verbal	Escreve para se comunicar					X	
Linguagem verbal	Desenha e/ou usa símbolos para se comunicar					X	“Risca as paredes”.
Intencionalidade nas ações	Consegue dar continuidade a uma atividade/ação		X				“Quando está agitado não conclui ou aceita a atividade proposta”.
Intencionalidade nas ações	Manifesta interesse por algo ou alguém	X					
Intencionalidade nas ações	Solicita algo que deseja			X			“Quando é algo de comer, sinaliza com o olhar”.
Intencionalidade nas ações	Atrai a atenção para si					X	
Intencionalidade nas ações	Compartilha objetos					X	
Comunicação	Faz uso de ecolalia (Repete o que os outros falam)					X	
Comunicação	Faz uso de falas fora de contexto (Falas de desenhos/filmes)					X	
Comunicação	Cumprimenta as pessoas	X					“Com a mão”.
Comunicação	Nomeia objetos e pessoas		X				““Papa” para papai e “mama” para mamãe”.
Comunicação	Fala sobre seus interesses					X	
Comunicação	Consegue triangular informação	X					
Comunicação	Consegue manter um diálogo (ouvir atentamente e responder)					X	
Comunicação	Precisa de ajuda para se comunicar	X					

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir do questionário aplicado aos responsáveis.

**Quadro 8** – Representa as alternativas selecionadas no questionário e comentários realizados pelo responsável da criança 2

CRIANÇA 2							
Tema	Pergunta	Sempre	Quase sempre	Eventualmente	Quase nunca	Nunca	Comentários
Linguagem gestual	A criança aponta o dedo indicando/mostrando algo.					X	
Linguagem gestual	Faz uso gestos para se comunicar			X			
Linguagem gestual	Indica algo que quer com o olhar		X				
Linguagem gestual	Usa sinais em sua comunicação					X	
Linguagem verbal	Fala uma palavra (com funcionalidade) para se comunicar					X	
Linguagem verbal	Usa duas ou três palavras para se comunicar					X	
Linguagem verbal	Apresenta amplo vocabulário na comunicação					X	
Linguagem verbal	Escreve para se comunicar					X	
Linguagem verbal	Desenha e/ou usa símbolos para se comunicar					X	
Intencionalidade nas ações	Consegue dar continuidade a uma atividade/ação					X	
Intencionalidade nas ações	Manifesta interesse por algo ou alguém	X					
Intencionalidade nas ações	Solicita algo que deseja		X				“Pega a pessoa pela mão e leva até o que quer”.
Intencionalidade nas ações	Atrai a atenção para si		X				
Intencionalidade nas ações	Compartilha objetos					X	
Comunicação	Faz uso de ecolalia (Repete o que os outros falam)					X	
Comunicação	Faz uso de falas fora de contexto (Falas de desenhos/filmes)					X	
Comunicação	Cumprimenta as pessoas		X				“Abraça as pessoas que são do seu convívio”.
Comunicação	Nomeia objetos e pessoas					X	
Comunicação	Fala sobre seus interesses					X	
Comunicação	Consegue triangular informação	X					
Comunicação	Consegue manter um diálogo (ouvir atentamente e responder)					X	
Comunicação	Precisa de ajuda para se comunicar	X					

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir do questionário aplicado aos responsáveis.

**Quadro 9** – Representa as alternativas selecionadas no questionário e comentários realizados pelo responsável pela criança 3

CRIANÇA 3							
Tema	Pergunta	Sempre	Quase sempre	Eventualmente	Quase nunca	Nunca	Comentários
Linguagem gestual	A criança aponta o dedo indicando/mostrando algo.	X					
Linguagem gestual	Faz uso gestos para se comunicar	X					
Linguagem gestual	Indica algo que quer com o olhar		X				
Linguagem gestual	Usa sinais em sua comunicação		X				
Linguagem verbal	Fala uma palavra (com funcionalidade) para se comunicar	X					“Chama papai, mamãe, Gui (irmão) e dá”.
Linguagem verbal	Usa duas ou três palavras para se comunicar		X				“Dá e não”
Linguagem verbal	Apresenta amplo vocabulário na comunicação					X	
Linguagem verbal	Escreve para se comunicar					X	
Linguagem verbal	Desenha e/ou usa símbolos para se comunicar					X	
Intencionalidade nas ações	Consegue dar continuidade a uma atividade/ação	X					
Intencionalidade nas ações	Manifesta interesse por algo ou alguém	X					
Intencionalidade nas ações	Solicita algo que deseja	X					
Intencionalidade nas ações	Atrai a atenção para si	X					
Intencionalidade nas ações	Compartilha objetos	X					
Comunicação	Faz uso de ecolalia (Repete o que os outros falam)					X	
Comunicação	Faz uso de falas fora de contexto (Falas de desenhos/filmes)					X	
Comunicação	Cumprimenta as pessoas	X					
Comunicação	Nomeia objetos e pessoas				X		
Comunicação	Fala sobre seus interesses					X	
Comunicação	Consegue triangular informação					X	
Comunicação	Consegue manter um diálogo (ouvir atentamente e responder)					X	
Comunicação	Precisa de ajuda para se comunicar		X				

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir do questionário aplicado aos responsáveis.

A partir deste resultado, as observações das crianças participantes em SRM levou em consideração os comportamentos comunicativos apontados por seus

respectivos responsáveis, no entanto, sem desconsiderar o fato de estarem em outro contexto.

#### 4.2.6 Registros das observações em diário de campo

Os registros realizados em diário de bordo ocorreram após observações das crianças participantes da pesquisa e tiveram foco nos dois aspectos principais da comunicação “[...] as razões pelas quais as pessoas se comunicam e os comportamentos usados para se comunicar” (ROWLAND, 2011, p. 7), considerando orientações da Matriz de Comunicação.

A comunicação pré-intencional foi o primeiro objeto de observação. De acordo com Rowland (2011, p. 9), neste nível a criança “[...] não tem controle sobre o seu comportamento, mas reflete seu estado geral (se está com fome, molhada ou tem sono)”. De modo geral, o comportamento da criança pode ser interpretado a partir dos sons emitidos, expressões faciais e movimentos do corpo, conforme Quadro 10.

**Quadro 10** – Representa o comportamento pré-intencional das crianças participantes – nível I

CRIANÇA 1	Comunicação pré-intencional	Movimentos corporais	Primeiros sons	Expressões faciais
	Expressa incômodo	Enrijece o corpo; se contorce (sempre)	Chora (sempre )	Franze a testa (sempre)
	Expressa comodidade	Movimenta os braços (sempre)	Emite gritinhos (sempre)	Sorri (sempre)
	Expressa interesse em outras pessoas	Movimenta os braços (sempre)	Emite gritinhos (sempre)	Sorri (sempre)
CRIANÇA 2	Comunicação pré-intencional	Movimentos corporais	Primeiros sons	Expressões faciais
	Expressa incômodo	Não observado	Não observado	Não observado
	Expressa comodidade	Não observado	Não observado	Sorri (de forma inconsistente)
	Expressa interesse em outras pessoas	Não observado	Não observado	Sorri (sempre)
CRIANÇA 3	Comunicação pré-intencional	Movimentos corporais	Primeiros sons	Expressões faciais
	Expressa incômodo	Não observado	Não observado	Não observado
	Expressa comodidade	Não observado	Não observado	Não observado
	Expressa interesse em outras pessoas	Não observado	Não observado	Não observado

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Matriz de Comunicação (ROWLAND, 2011).

O comportamento intencional foi o segundo objeto de observação, conforme apresentado no Quadro 11. Neste nível “[...] o comportamento da criança é intencional (sob o controle da criança)” no entanto, ela não entende que se suas ações geram reações (ROWLAND, 2011, p. 9).

**Quadro 11** – Representa o comportamento intencional das crianças participantes – nível II

CRIANÇA 1	Comportamento intencional	Movimentos corporais	Primeiros sons	Expressões faciais	Contato visual
	Protestar/Rejeitar	Vira a cabeça para o lado sinalizando rejeição (sempre)	Chora (sempre)	Franze a testa (sempre)	Desvia o olhar (sempre)
	Continuar uma ação	Movimenta o corpo ou os braços (de forma inconsistente)	Faz alvoroço (de forma inconsistente)	Sorri (de forma inconsistente)	Olha para o que deseja (de forma inconsistente)
	Conseguir mais de algo	Aproxima-se do objeto ou o pega (sempre)	Não observado	Sorri (de forma inconsistente)	Não observado
	Chamar a atenção	Se aproxima da pessoa, agita os braços (sempre)	Faz alvoroço (sempre)	Sorri ou mexe os lábios (sempre)	Olha para a pessoa (sempre)
CRIANÇA 2	Comportamento intencional	Movimentos corporais	Primeiros sons	Expressões faciais	Contato visual
	Protestar/Rejeitar	Não observado	Não observado	Não observado	Desvia o olhar (de forma inconsistente)
	Continuar uma ação	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado
	Conseguir mais de algo	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado
	Chamar a atenção	Não observado	Não observado	Sorri (de forma inconsistente)	Olha para a pessoa (sempre)
CRIANÇA 3	Comportamento intencional	Movimentos corporais	Primeiros sons	Expressões faciais	Contato visual
	Protestar/Rejeitar	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado
	Continuar uma ação	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado
	Conseguir mais de algo	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado
	Chamar a atenção	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir da Matriz de Comunicação (ROWLAND, 2011).

A comunicação não convencional (nível III) se refere aos comportamentos comunicativos que “[...] não são socialmente aceitos por nós para usá-los quando crescemos” (ROWLAND, 2011, p. 9). O nível III, representado no Quadro 12, foi o terceiro objeto de observação e, de acordo a autora, a comunicação intencional começa a partir daqui.

**Quadro 12 – Representa a comunicação não convencional das crianças participantes – nível III**

CRIANÇA 1	Comportamento não-convencional	Movimentos corporais	Primeiros sons	Expressões faciais	Contato visual	Gestos simples
	Rejeitar/Nega	Vira a cabeça para o lado sinalizando rejeição ou arremeça os objetos (sempre)	Chora (sempre)	Franze a testa (sempre)	Desvia o olhar (sempre)	Empurra objeto ou pessoa (sempre)
	Continuar uma ação	Movimenta os braços agitando-os (de forma inconsistente)	Emite gritinhos ou chora (de forma inconsistente)	Sorri (de forma inconsistente)	Olha para o que deseja (de forma inconsistente)	Não observado
	Pede nova ação	Movimentos de braço e mão indicando querer fazer algo diferente	Gritinhos, geralmente seguidos de choro	Mexe os lábios (de forma inconsistente)	Olha para algo que deseja realizar (de forma inconsistente)	Não observado
	Pede mais de um objeto	Pega o que deseja e se não tiver ao seu alcance movimenta os braços em sua direção	Não observado	Não observado	Olha para o que deseja (de forma inconsistente)	Inclina-se em direção do objeto desejado (de forma inconsistente)
	Escolhe	Pega o que lhe interessa (sempre)			Olha o objeto desejado (sempre)	Inclina-se em direção do objeto desejado (de forma inconsistente)
	Pede um objeto novo	Movimenta a cabeça em direção ao objeto desejado (de forma inconsistente)			Olha o objeto desejado (sempre)	Inclina-se em direção do objeto desejado (de forma inconsistente)
	Pede atenção		Emite gritinhos ou chora (sempre)	Sorri (de forma inconsistente)	Olha para a pessoa (de forma inconsistente)	Faz movimentos de braços ou pernas (de forma inconsistente)
	Demonstra afeto		Emite gritinhos (de forma inconsistente)	Sorri (sempre)	Olha para a pessoa (sempre)	Não observado
CRIANÇA 2	Comportamento não-convencional	Movimentos corporais	Primeiros sons	Expressões faciais	Contato visual	Gestos simples
	Rejeitar/Nega	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado
	Continuar uma ação	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado
	Pede nova ação	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado
	Pede mais de um objeto	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado
	Escolhe	Não observado			Não observado	Não observado
	Pede um objeto novo	Não observado			Não observado	Não observado
	Pede atenção		Não observado	Não observado	Olha para a pessoa (de forma inconsistente)	Não observado
Demonstra afeto		Não observado	Sorri (de forma inconsistente)	Olha para a pessoa (de forma inconsistente)	Não observado	
CRIANÇA 3	Comportamento não-convencional	Movimentos corporais	Primeiros sons	Expressões faciais	Contato visual	Gestos simples
	Rejeitar/Nega	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado
	Continuar uma ação	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado
	Pede nova ação	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado
	Pede mais de um objeto	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado
	Escolhe	Não observado			Não observado	Não observado
	Pede um objeto novo	Não observado			Não observado	Não observado
	Pede ação		Não observado	Não observado	Não observado	Não observado
Demonstra afeto		Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Matriz de Comunicação (ROWLAND, 2011).

De acordo com Rowland (2011, p. 10) no nível IV, ou seja, na comunicação convencional “[...] a criança utiliza comportamentos pré-simbólicos de forma intencional para expressar suas necessidades ou desejos para outras pessoas”.

Apresentado nos Quadros 13 e 14, este nível foi o quarto e último objeto de observação tendo em vista que, de acordo com a autora, nos níveis seguintes da Matriz de Comunicação as crianças já utilizam os “símbolos concretos” para se comunicar, o que não é o caso das crianças participantes da pesquisa durante o período de observação e coleta de dados.

**Quadros 13** – Representa a comunicação convencional das crianças participantes 1 e 2 – nível IV

CRIANÇA 1	Comunicação convencional	Vocalizações	Gestos convencionais
	Rejeita/Nega	Não observado	Dá ou entrega o objeto não desejado (de forma inconsistente)
	Pede para continuar uma ação	Não observado	Não observado
	Pede nova ação	Não observado	Não observado
	Pede mais de um objeto	Não observado	Alterna o olhar entre a pessoa que está interagindo e o objeto desejado (de forma inconsistente)
	Escolhe	Não observado	Alterna o olhar entre a pessoa que está interagindo e o objeto desejado (de forma inconsistente)
	Pede um objeto novo	Não observado	Alterna o olhar entre a pessoa que está interagindo e o objeto desejado (de forma inconsistente)
	Pede atenção	Não observado	Não observado
	Mostra afeto	Não observado	Não observado
	Cumprimenta as pessoas	Não observado	Gesticula "tchau" com a mão (de forma inconsistente)
	Oferece/ Compartilha objetos	Não observado	Dá algo para alguém
	Dirige sua atenção	Não observado	Alterna o olhar entre a pessoa que está interagindo e o objeto/pessoa que deseja mostrar (de forma inconsistente)
	Usa fórmulas sociais educadas	Não observado	Não observado
	Usa perguntas de sim ou não	Não observado	Não observado
	Faz perguntas	Não observado	Não observado
CRIANÇA 2	Comunicação convencional	Vocalizações	Gestos convencionais
	Rejeita/Nega	Não observado	Não observado
	Pede para continuar uma ação	Não observado	Não observado
	Pede nova ação	Não observado	Não observado
	Pede mais de um objeto	Não observado	Não observado
	Escolhe	Não observado	Não observado
	Pede um objeto novo	Não observado	Não observado
	Pede atenção	Não observado	Não observado
	Mostra afeto	Não observado	Não observado
	Cumprimenta as pessoas	Não observado	Não observado
	Oferece/ Compartilha objetos	Não observado	Não observado
	Dirige sua atenção	Não observado	Não observado
	Usa fórmulas sociais educadas	Não observado	Não observado
	Usa perguntas de sim ou não	Não observado	Não observado
	Faz perguntas	Não observado	Não observado

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Matriz de Comunicação (ROWLAND, 2011).



**Quadro 14** – Representa a comunicação convencional da criança participante 3 – nível IV

CRIANÇA 3	Comunicação convencional	Vocalizações	Gestos convencionais
	<b>Rejeita/Nega</b>	Vocaliza "Não" (de forma inconsistente)	Nega com a cabeça, devolve o objeto para a professora ou vira as costas em sinal de desinteresse (sempre)
	<b>Pede para continuar uma ação</b>	Não observado	Assente com a cabeça quando lhe perguntado se quer continuar (sempre)
	<b>Pede nova ação</b>	Vocaliza "dáaa" (de forma inconsistente)	Gesticula para a pessoa com quem quer interagir (de forma inconsistente)
	<b>Pede mais de um objeto</b>	Vocaliza "dáaa" (sempre)	Alterna o olhar entre a pessoa que está interagindo e o objeto desejado (sempre)
	<b>Escolhe</b>	Não observado	Alterna o olhar entre a pessoa que está interagindo e o objeto desejado (sempre)
	<b>Pede um objeto novo</b>	Vocaliza "dáaa" (sempre)	Alterna o olhar entre a pessoa que está interagindo e o objeto desejado (sempre)
	<b>Pede atenção</b>	Vocaliza "ei", ou chama "Pôoo" (sempre)	Gesticula chamando a atenção para ele (sempre)
	<b>Mostra afeto</b>	Não observado	Abraça ou beija (sempre)
	<b>Cumprimenta as pessoas</b>	Vocaliza "oi" e "tchau" (sempre)	Gesticula "joia" e "tchau" com a mão (sempre)
	<b>Oferece/ Compartilha objetos</b>	Não observado	Dá algo para a professora ou colega (sempre)
	<b>Dirige sua atenção</b>	Não observado	Aponta para algo ou alguém que deseja mostrar (sempre)
	<b>Usa fórmulas sociais educadas</b>	Não observado	Aponta para o que quer pegar indicando um pedido de permissão (de forma inconsistente)
	<b>Usa respostas de sim ou não</b>	Vocaliza "sim" e "não" (sempre)	Assente ou nega com a cabeça (sempre)
<b>Faz perguntas</b>	Não observado	Encolhe os ombros ou mostra algum objeto como se quisesse fazer uma pergunta (de forma inconsistente)	

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Matriz de Comunicação (ROWLAND, 2011).

Após organização do material e leitura sistemática dos dados, a pesquisadora teve condições para:

- Identificar aspectos que precisavam ser reconsiderados na versão traduzida da Matriz de Comunicação (ROWLAND, 2011) adaptando para melhor compreensão e uso do PAEE; e
- Preencher o Perfil da Matriz de Comunicação (ROWLAND, 2011, 2022) de cada criança, considerando suas habilidades comunicativas, seguindo orientações da autora, conforme apresentado a seguir:

**Não observado**

Quando, por alguma razão, o comportamento comunicativo ainda não foi observado. Ou seja, a criança ainda não adquiriu determinada habilidade comunicativa ou ainda não foi possível observar se faz determinada ação, por exemplo.

**Emergente**

A criança faz algo que corresponda a alguma das habilidades comunicativas, porém:

- faz de maneira inconsistente;
- faz somente quando alguém pede ou a incentiva;
- faz em um ou dois contextos determinados ou sempre com a mesma pessoa (não generaliza).

**Dominado**

A criança faz algo que corresponda a alguma das habilidades comunicativas:

- independentemente, na maior parte do tempo quando tem oportunidade;

- faz em contextos diferentes e com pessoas diferentes.

 **Superado**<sup>11</sup>

Esta opção indica que:

- a criança já domina todas as habilidades comunicativas do nível avaliado;  
ou
- quando observado que a criança está em níveis mais avançados de modo que não se é mais possível observar características do nível em questão.

A partir das observações e registros em diário de campo, foi possível preencher o Perfil da Matriz de Comunicação das crianças participantes da pesquisa, conforme Figuras 9, 10 e 11.

---

<sup>11</sup> Superado: esta opção será preenchida automaticamente pela planilha quando a criança dominar todas as habilidades comunicativas referentes a um comportamento comunicativo.

**Figura 9 – Perfil da Matriz de Comunicação – Criança 1**

**PERFIL DA MATRIZ DE COMUNICAÇÃO**

NOME: C.1

DATA: maio de 2022

PREENCHIDO POR: Isis Oliveira de Sousa

**I. Comportamento pré-intencional:**  
Movimentos corporais  
Primeiros sons  
Expressões faciais

**II. Comportamento intencional:**  
Movimentos corporais  
Primeiros sons  
Expressões faciais  
Comportamento visual

**III. Comunicação não convencional:**  
Movimentos corporais  
Primeiros sons  
Expressões faciais  
Comportamento visual  
Gestos simples

**IV. Comunicação convencional:**  
Gestos convencionais  
Vocalizações específicas  
Olha alternadamente

**V. Uso de símbolos concretos:**  
Símbolos de objetos  
Símbolos de imagens  
Gestos de dramatização  
Sons imitados

**VI. Uso de símbolos abstratos:**  
Palavras faladas  
Sinais manuais  
Palavras escritas  
Palavras em Braille

**VII. Linguagem:**

Combinação de dois ou mais símbolos

A1 Expressa incômodo I		A2 Expressa comodidade I					A3 Expressa interesse em outras pessoas I		B4 Chama a atenção I										
B1 Protesta II		B2 Continua a ação II		B3 Obtém mais de algo II			C8 Pede atenção III		C9 Mostra afeto III										
C1 Rejeita Nega III		C2 Pede mais ação III	C3 Pede ação nova III	C4 Pede mais de um objeto III	C5 Escolhe III	C6 Pede um objeto novo III	C8 Pede atenção III		C9 Mostra afeto III										
Rejeita Nega IV		Pede mais ação IV	Pede ação nova IV	Pede mais de um objeto IV	Escolhe IV	Pede um objeto novo IV	Pede atenção IV		Mostra afeto IV		C10 Cumprimenta as pessoas IV	C11 Oferece compartilha IV	C12 Dirige sua atenção IV	C13 Fórmula sociais educadas IV	C14 Responde perguntas sim/não IV	C15 Faz Perguntas IV			
Rejeita Nega V		Pede mais ação V	Pede ação nova V	Pede mais de um objeto V	Escolhe V	Pede um objeto novo V	C7 Pede um objeto ausente V	Pede atenção V		Mostra afeto V		Cumprimenta as pessoas V	Oferece compartilha V	Dirige sua atenção V	Fórmula sociais educadas V	Responde perguntas sim/não V	Faz Perguntas V	C16 Nomeia coisas ou pessoas V	C17 Faz comentários V
Rejeita Nega VI		Pede mais ação VI	Pede ação nova VI	Pede mais de um objeto VI	Escolhe VI	Pede um objeto novo VI	Pede um objeto ausente VI	Pede atenção VI		Mostra afeto VI		Cumprimenta as pessoas VI	Oferece compartilha VI	Dirige sua atenção VI	Fórmula sociais educadas VI	Responde perguntas sim/não VI	Faz Perguntas VI	Nomeia coisas ou pessoas VI	Faz comentários VI
Rejeita Nega VII		Pede mais ação VI	Pede ação nova VII	Pede mais de um objeto VII	Escolhe VII	Pede um objeto novo VII	Pede um objeto ausente VII	Pede atenção VII		Mostra afeto VII		Cumprimenta as pessoas VII	Oferece compartilha VII	Dirige sua atenção VII	Fórmula sociais educadas VII	Responde perguntas sim/não VII	Faz Perguntas VII	Nomeia coisas ou pessoas VII	Faz comentários VII
REJEITAR		OBTER					SOCIAL					INFORMAÇÃO							

**Tipos de símbolos:** Para os níveis V, VI ou VII são utilizados símbolos específicos como: imagens, objetos, LIBRAS, fala, gestos.

	= NÃO OBSERVADO
	= EMERGENTE
	= DOMINADO
	= SUPERADO

Fonte: Adaptado pela autora com base em Rowland (2011, 2013, 2022).

**Figura 10 – Perfil da Matriz de Comunicação – Criança 2**

**PERFIL DA MATRIZ DE COMUNICAÇÃO**

NOME: C.2

DATA: maio de 2022

PREENCHIDO POR: Isis Oliveira de Sousa

**I. Comportamento pré-intencional:**  
Movimentos corporais  
Primeiros sons  
Expressões faciais

**II. Comportamento intencional:**  
Movimentos corporais  
Primeiros sons  
Expressões faciais  
Comportamento visual

**III. Comunicação não convencional:**  
Movimentos corporais  
Primeiros sons  
Expressões faciais  
Comportamento visual  
Gestos simples

**IV. Comunicação convencional:**  
Gestos convencionais  
Vocalizações específicas  
Olha alternadamente

**V. Uso de símbolos concretos:**  
Símbolos de objetos  
Símbolos de imagens  
Gestos de dramatização  
Sons imitados

**VI. Uso de símbolos abstratos:**  
Palavras faladas  
Sinais manuais  
Palavras escritas  
Palavras em Braille

**VII. Linguagem:**

Combinação de dois ou mais símbolos

A1 Expressa incômodo I		A2 Expressa comodidade I				A3 Expressa interesse em outras pessoas I													
B1 Protesta II		B2 Continua a ação II		B3 Obtém mais de algo II				B4 Chama a atenção II											
C1 Rejeita Nega III	C2 Pede mais ação III	C3 Pede ação nova III	C4 Pede mais de um objeto III	C5 Escolhe III	C6 Pede um objeto novo III		C8 Pede atenção III	C9 Mostra afeto III											
Rejeita Nega IV	Pede mais ação IV	Pede ação nova IV	Pede mais de um objeto IV	Escolhe IV	Pede um objeto novo IV		Pede atenção IV	Mostra afeto IV	C10 Cumprimenta as pessoas IV	C11 Oferece compartilha IV	C12 Dirige sua atenção IV	C13 Fórmula sociais educadas IV	C14 Responde perguntas sim/não IV	C15 Faz Perguntas IV					
Rejeita Nega V	Pede mais ação V	Pede ação nova V	Pede mais de um objeto V	Escolhe V	Pede um objeto novo V	C7 Pede um objeto ausente V	Pede atenção V	Mostra afeto V	Cumprimenta as pessoas V	Oferece compartilha V	Dirige sua atenção V	Fórmula sociais educadas V	Responde perguntas sim/não V	Faz Perguntas V	C16 Nomeia coisas ou pessoas V	C17 Faz comentários V			
Rejeita Nega VI	Pede mais ação VI	Pede ação nova VI	Pede mais de um objeto VI	Escolhe VI	Pede um objeto novo VI	Pede um objeto ausente VI	Pede atenção VI	Mostra afeto VI	Cumprimenta as pessoas VI	Oferece compartilha VI	Dirige sua atenção VI	Fórmula sociais educadas VI	Responde perguntas sim/não VI	Faz Perguntas VI	Nomeia coisas ou pessoas VI	Faz comentários VI			
Rejeita Nega VII	Pede mais ação VII	Pede ação nova VII	Pede mais de um objeto VII	Escolhe VII	Pede um objeto novo VII	Pede um objeto ausente VII	Pede atenção VII	Mostra afeto VII	Cumprimenta as pessoas VII	Oferece compartilha VII	Dirige sua atenção VII	Fórmula sociais educadas VII	Responde perguntas sim/não VII	Faz Perguntas VII	Nomeia coisas ou pessoas VII	Faz comentários VII			
REJEITAR		OBTER				SOCIAL				INFORMAÇÃO									

**Tipos de símbolos:** Para os níveis V, VI ou VII são utilizados símbolos específicos como: imagens, objetos, LIBRAS, fala, gestos.

= NÃO OBSERVADO  
 = EMERGENTE  
 = DOMINADO  
 = SUPERADO

Fonte: Adaptado pela autora com base em Rowland (2011, 2013, 2022).

**Figura 11 – Perfil da Matriz de Comunicação – Criança 3**

**PERFIL DA MATRIZ DE COMUNICAÇÃO**

NOME: C.3

DATA: maio de 2022

PREENCHIDO POR: Isis Oliveira de Sousa

**I. Comportamento pré-intencional:**  
Movimentos corporais  
Primeiros sons  
Expressões faciais

**II. Comportamento intencional:**  
Movimentos corporais  
Primeiros sons  
Expressões faciais  
Comportamento visual

**III. Comunicação não convencional:**  
Movimentos corporais  
Primeiros sons  
Expressões faciais  
Comportamento visual  
Gestos simples

**IV. Comunicação convencional:**  
Gestos convencionais  
Vocalizações específicas  
Olha alternadamente

**V. Uso de símbolos concretos:**  
Símbolos de objetos  
Símbolos de imagens  
Gestos de dramatização  
Sons imitados

**VI. Uso de símbolos abstratos:**  
Palavras faladas  
Sinais manuais  
Palavras escritas  
Palavras em Braille

**VII. Linguagem:**

Combinação de dois ou mais símbolos

A1 Expressa incômodo I		A2 Expressa comodidade I					A3 Expressa interesse em outras pessoas I									
B1 Protesta II		B2 Continua a ação II		B3 Obtém mais de algo II			B4 Chama a atenção II									
C1 Rejeita Nega III	C2 Pede mais ação III	C3 Pede ação nova III	C4 Pede mais de um objeto III	C5 Escolhe III	C6 Pede um objeto novo III	C7 Pede um objeto ausente III	C8 Pede atenção III	C9 Mostra afeto III								
Rejeita Nega IV	Pede mais ação IV	Pede ação nova IV	Pede mais de um objeto IV	Escolhe IV	Pede um objeto novo IV	C7 Pede um objeto ausente IV	Pede atenção IV	Mostra afeto IV	C10 Cumprimenta as pessoas IV	C11 Oferece compartilha IV	C12 Dirige sua atenção IV	C13 Fórmula sociais educadas IV	C14 Responde perguntas sim/não IV	C15 Faz Perguntas IV	C16 Nomeia coisas ou pessoas IV	C17 Faz comentários IV
Rejeita Nega V	Pede mais ação V	Pede ação nova V	Pede mais de um objeto V	Escolhe V	Pede um objeto novo V	C7 Pede um objeto ausente V	Pede atenção V	Mostra afeto V	Cumprimenta as pessoas V	Oferece compartilha V	Dirige sua atenção V	Fórmula sociais educadas V	Responde perguntas sim/não V	Faz Perguntas V	Nomeia coisas ou pessoas V	Faz comentários V
Rejeita Nega VI	Pede mais ação VI	Pede ação nova VI	Pede mais de um objeto VI	Escolhe VI	Pede um objeto novo VI	C7 Pede um objeto ausente VI	Pede atenção VI	Mostra afeto VI	Cumprimenta as pessoas VI	Oferece compartilha VI	Dirige sua atenção VI	Fórmula sociais educadas VI	Responde perguntas sim/não VI	Faz Perguntas VI	Nomeia coisas ou pessoas VI	Faz comentários VI
Rejeita Nega VII	Pede mais ação VII	Pede ação nova VII	Pede mais de um objeto VII	Escolhe VII	Pede um objeto novo VII	C7 Pede um objeto ausente VII	Pede atenção VII	Mostra afeto VII	Cumprimenta as pessoas VII	Oferece compartilha VII	Dirige sua atenção VII	Fórmula sociais educadas VII	Responde perguntas sim/não VII	Faz Perguntas VII	Nomeia coisas ou pessoas VII	Faz comentários VII
REJEITAR		OBTER					SOCIAL					INFORMAÇÃO				

**Tipos de símbolos:** Para os níveis V, VI ou VII são utilizados símbolos específicos como: imagens, objetos, LIBRAS, fala, gestos.

= NÃO OBSERVADO  
 = EMERGENTE  
 = DOMINADO  
 = SUPERADO

Fonte: Adaptado pela autora com base em Rowland (2011, 2013, 2022).

A compreensão da fase da comunicação que criança se encontra permite ao PAEE definir objetivos a serem planejados e trabalhados na SRM, viabilizando o desenvolvimento desses sujeitos, ampliando repertórios de comunicação, refletindo na qualidade das interações da criança.

Após observar e gerar o Perfil da Matriz de Comunicação a partir dos dados coletados, foi possível realizar as análises.

### 4.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos resultados considerou os objetivos estabelecido nesta pesquisa, sobretudo o de analisar os resultados observados quanto ao nível de comunicação que a criança se encontra e tipos de comportamentos comunicativos apresentados por ela.

O problema que motivou esta pesquisa centrou-se na inserção da Comunicação Aumentativa e Alternativa e como avaliar pessoas com NCC.

No que se refere à avaliação, importante sublinhar que avaliar crianças na Educação Infantil, sobretudo na Sala de Recursos Multifuncionais, tem objetivos diferentes quanto a aplicada em outros níveis. Consiste em orientar e reorientar a prática pedagógica no intuito de melhorar a ação pedagógica, visando oferecer vivências significativas em prol do desenvolvimento integral das crianças.

Acordando com Referencias Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), avaliar na Educação Infantil se constitui em

[...] um conjunto de ações que auxiliem o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo. (BRASIL, 1998, p. 59)

Nesse sentido, oferecer vivências significativas se faz essencial para que todas as crianças consigam se desenvolver integralmente. Quanto ao desenvolvimento da linguagem, compreendeu-se que este pode se dar de formas

diferentes e, para a criança com deficiência e NCC, considera-se como via alternativa de comunicação a CAA.

Considerando que a avaliação do nível de comunicação da criança antecede a inserção do recurso da CAA, a partir da análise dos dados foi possível verificar que os aspectos elencados pela Matriz de Comunicação de Charity Rowland (2011, 2022) trazem direcionamento do que observar quanto aos comportamentos comunicativos já adquiridos frente as quatro principais razões para se comunicar.

Compreendendo o desenvolvimento humano sob a perspectiva da transformação de acordo com os pressupostos de Lev Vigotski, a preocupação inicial quanto a Matriz de Comunicação consistiu em observar se a avaliação valorizava o que a criança já desenvolveu diante do que lhe foi oferecido em suas vivências históricas e culturais.

Oportuno considerar que, o fato de as perguntas não terem sido desenvolvidas para levantamento prévio de informações relacionadas aos aspectos apontados na Matriz de Comunicação, não permitiu a pesquisadora análise ampla sobre possíveis comportamentos comunicativos das crianças no contexto familiar com base no documento. No entanto, ouvir os responsáveis a ajudou a compreender algumas nuances acerca de como se dá a comunicação com a família, base principal do desenvolvimento da criança na sociedade.

Outrossim, considera-se importante realizar entrevista com os responsáveis, a fim de compreender como estes percebem os comportamentos comunicativos que a criança já desenvolveu antes de iniciar o preenchimento do Perfil da Matriz de Comunicação.

Com base nas orientações de Rowland (2011), na entrevista com os responsáveis, recomenda-se que o PAEE junto à família identifique qual das afirmativas ajudam a descrever melhor as habilidades comunicativas que a criança já possui.

- a) A criança ainda não tem controle sobre os movimentos do seu corpo. Ela chora, grita ou faz caretas, quando deseja algo ou está incomodada; sorri, emite ruídos como gritinhos ou gemidos quando se acalma, está contente ou cômoda, por exemplo. Desse modo, se esta afirmativa define melhor as habilidades comunicativas da criança, indica-se que o preenchimento do Perfil inicie pelo Nível I – Comportamento Pré-Intencional;



- b) A criança já tem controle sobre seus comportamentos, mas ainda não os usa para se comunicar. Não se dirige até um adulto para que este saiba o que ela quer, mas é possível interpretar o que deseja a partir de seu comportamento, pois tenta pegar objetos ou fazer coisas sozinha. Se afasta da pessoa ou objeto, grita ou faz careta demonstrando rejeição a algo ou alguém; se aproxima ou direciona seu olhar para obter algo ou chamar a atenção; ou se o que a criança está comendo acaba, tenta conseguir mais sozinha ao invés de tentar pedir, por exemplo. Dessa forma, se esta afirmativa define melhor as habilidades comunicativas da criança, indica-se que o preenchimento do Perfil da Matriz de Comunicação inicie pelo Nível II – Comportamento Intencional;
- c) A criança tenta comunicar suas necessidades nitidamente. Sabe o que fazer para que alguém faça algo por ela, utilizando gestos e sons (como apontar, movimentar a cabeça, puxar o meu braço ou olhar para mim e para o que quer alternadamente) para comunicar algo. Se quer leite, pode entregar uma xícara ou apontar para a geladeira, por exemplo. No entanto, ainda não utiliza nenhum tipo de linguagem para se comunicar. Se esta afirmativa definir melhor as habilidades comunicativas da criança, indica-se que o preenchimento do Perfil da Matriz de Comunicação inicie pelo Nível III – Comportamento Não Convencional;
- d) A criança tenta fazer com que a pessoa com quem interage saiba o que ela quer utilizando algum tipo de linguagem ou comunicação simbólica (como símbolo de imagens ou tridimensionais, fala, palavras escritas, Braille ou linguagem de sinais). Faz uso dos símbolos compreendendo o que significam. Se esta afirmativa definir melhor as habilidades comunicativas da criança, indica-se que o preenchimento do Perfil da Matriz de Comunicação inicie pelo Nível V – Símbolos Concretos.

A partir dos registros realizados em diário de bordo e análise dos dados coletados, o Perfil da Matriz de Comunicação indicou:

- A criança 1 domina o primeiro nível de comunicação (comportamento pré-intencional) considerando as razões para se comunicar, rejeitar, obter e social; está em desenvolvimento entre os níveis II e IV, dominando o

rejeitar no nível II e III e o chamar a atenção no nível II, emergindo em outras habilidades comunicativas, indicando que a maior parte das habilidades comunicativas ocorrem por meio de comportamentos considerados não convencionais, nível III.

- A criança 2 domina a habilidade social ainda no nível I, a maior parte de suas habilidades comunicativas foi avaliada como emergente, transitando pelos níveis I, II e III, indicando a necessidade de intervenção para que esta possa comunicar rejeição, obter algo que deseja, estabelecer relação social e oferecer ou pedir informações.
- A criança 3 domina diferentes habilidades comunicativas no nível IV, indicando que esta faz uso da comunicação convencional para rejeitar, obter algo que deseja, estabelecer relação social e oferecer ou pedir informações. Não foram observados comportamentos comunicativos nos níveis I, II e III.

Estes comportamentos são visivelmente observáveis no Perfil da Matriz de Comunicação de cada criança a partir das cores indicadas para preenchimento quanto aos aspectos: não observado, emergente, dominado e superado.

A partir dos dados coletados, análise e preenchimento do Perfil da Matriz de Comunicação das crianças participantes da pesquisa, foi possível considerar:

- a primeira versão (ROWLAND, 2004) e a versão traduzida (ROWLAND, 2011) trazem orientações quanto ao uso do “emergente” para quando o comportamento está surgindo e “dominado” indicando que a criança já tem domínio em determinado comportamento para comunicar algo. Diante a importância de indicar como “não observado” acerca de um determinado comportamento que o avaliador não conseguiu observar ou que a criança não tenha demonstrado naquele momento; e “superado” para mostrar que a criança já superou determinado comportamento ou nível, percebeu-se a necessidade da indicação dos campos “**Não observado**”, sendo representado pela cor branca e “**Superado**” sendo representado pela cor cinza.

Salienta-se que a necessidade de inserção destes campos para preenchimento da Matriz se deu a partir da análise da pesquisadora, no entanto, já existem orientações da autora em documentos mais recentes que a versão analisada (ROWLAND, 2013, 2022).

Sobre a organização das tabelas considerou-se:

- na primeira versão (ROWLAND, 2004) e na versão traduzida (ROWLAND, 2011) a organização se dá a partir das seções A, B e C, de modo que a avaliação dos comportamentos comunicativos frente as quatro razões para se comunicar em diferentes níveis ficam dispostos na mesma tabela, conforme representado na Figura 12.

**Figura 12** – Como uma criança pede mais de um objeto, conforme versão traduzida

**C.4 Pede mais de um objeto**

O seu filho (a) mostra a você de maneira **intencional** que quer mais de algo (como um brinquedo ou um alimento) depois de já ter tido um pouco disso? Neste caso, o que seu filho(a) faz para pedir a você mais de um objeto?

<p><b>Movimentos Corporais</b></p> <p><input type="checkbox"/> movimentos corporais completos (balança-se sobre o objeto)</p> <p><input type="checkbox"/> movimenta a cabeça na direção do objeto desejado</p> <p><input type="checkbox"/> movimentos de braços e mãos</p> <p><b>Movimentos de pernas</b></p> <p><b>Gestos Simples</b></p> <p><input type="checkbox"/> guia a sua mão na direção do artigo desejado ou puxa você até ele</p> <p><input type="checkbox"/> toca no objeto desejado (sem pegá-lo)</p> <p><input type="checkbox"/> inclina-se na direção de você ou dá batidinhas no objeto</p>	<p><b>NÍVEL III</b></p> <p><b>Primeiros Sons</b></p> <p><input type="checkbox"/> agitação, gritinhos</p> <p><b>Expressões Faciais</b></p> <p><input type="checkbox"/> sorriso</p> <p><b>NÍVEL IV</b></p> <p><b>Gestos convencionais e vocalização</b></p> <p><input type="checkbox"/> alterna o olhar entre você e o objeto desejado</p> <p><input type="checkbox"/> indica o objeto desejado</p>	<p><b>Visual</b></p> <p><input type="checkbox"/> olha o objeto desejado</p> <p><b>NÍVEL V</b></p> <p><b>Símbolos concretos</b></p> <p><input type="checkbox"/> indica a foto ou o desenho do objeto desejado</p> <p><input type="checkbox"/> indica o símbolo do objeto que representa o objeto desejado</p> <p><input type="checkbox"/> dramatiza o objeto desejado imita o som do objeto desejado</p>
<p><b>NÍVEL VI</b></p> <p><b>Símbolos abstratos</b></p> <p><input type="checkbox"/> palavra falada ("côcegas")</p> <p><input type="checkbox"/> gesto natural ("comer")</p> <p><input type="checkbox"/> palavra escrita ("côcegas")</p> <p><input type="checkbox"/> palavra em Braille ("balanço")</p> <p><input type="checkbox"/> símbolo 3D abstrato ("pedra")</p> <p><input type="checkbox"/> símbolo 2D abstrato ("côcegas")</p>	<p><b>NÍVEL VII</b></p> <p><b>Linguagem</b></p> <p><input type="checkbox"/> combina dois ou mais símbolos ("faz côcegas", "quero balanço")</p> <p>Tipo de símbolos</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	

Fonte: Rowland (2011, p. 25).

Em busca de uma reestruturação e compreensão das orientações disponíveis da Matriz de Comunicação (ROWLAND, 2011), com objetivo de avaliação mais assertiva considerando o contexto e a dinâmica da SRM, a pesquisadora optou em

organizar as seções A, B e C em sete tabelas, de modo que as orientações quanto ao passo a passo do que é preciso observar em cada um dos níveis, conforme apresentado nos Apêndices.

Retomando o segundo objetivo específico da pesquisa de “organizar um guia orientador para trabalhar com crianças com deficiência e que tenham NCC, a partir do uso da CAA, em uma perspectiva inclusiva”, acredita-se que o produto educacional organizado em tabelas no Excel será de grande contribuição para que o PAEE possa avaliar crianças com NCC e, a partir dos resultados, estabelecer objetivos claros para serem trabalhados em SRM.

Com intuito de contribuir com a avaliação das crianças com NCC em SRM realizado pelo PAEE, criou-se uma planilha no aplicativo Microsoft Office Excel a partir das informações das planilhas supracitadas, configurando-se em um Produto Educacional, fruto desta pesquisa.

O preenchimento correto do Perfil da Matriz de Comunicação pode direcionar o PAEE quanto às suas ações na Sala de Recursos Multifuncionais a partir do que a criança já adquiriu de repertório comunicativo e quais objetivos podem ser elencados para potencializar seu desenvolvimento.

Em consonância com Bonotto (2016, p. 176) “[...] no geral, se deveria permitir que uma pessoa atue segundo seu nível atual de comunicação enquanto recebe apoio constantemente para passar ao próximo nível lógico de comunicação”.

Nesse sentido, a CAA deve ter o objetivo de oferecer possibilidades para ampliação de repertório diante do que a criança já apresenta, no entanto, ainda não domina, ao mesmo tempo que também é possível mediar vivências que permitam a criança reelaborar novos comportamentos comunicativos, alcançando, assim, o próximo nível de comunicação, considerados os aspectos observados durante a avaliação.

Embora esta pesquisa não esteja voltada para a alfabetização de escolares, considera-se importante destacar que a Educação Infantil é etapa importante para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Apesar dos sistemas CAA serem baseados a partir da organização de símbolos ou texto, dificilmente a escolha do sistema de comunicação contemple um excluindo outro, podendo os pictogramas estarem associados a escrita do que representa a figura, inserindo a criança num ambiente letrado.

Em termos de propostas para a SRM, os resultados apresentam-se enquanto promissores tanto na orientação do trabalho do PAEE, quanto na possibilidade de desenvolvimento integral da criança, ampliando possibilidades dos sujeitos com NCC se apropriarem dos objetos Históricos e Culturais do meio em que estão inseridos.

Por fim, apresentamos, de forma sintetizada as considerações finais da pesquisadora diante a esta pesquisa, fruto de muitos questionamentos e inquietações.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os objetivos da pesquisa de aplicar o Perfil da Matriz de Comunicação com as crianças participantes da pesquisa; analisar os resultados observados a partir dos instrumentos de coleta de dados quanto ao nível de comunicação que a criança se encontra e tipos de comportamentos comunicativos apresentados por ela; e apresentar como produto educacional uma planilha do tipo Excel de modo que o PAEE obtenha elementos para planejar e organizar sua prática a fim de inserir a CAA; percebeu-se que temos poucos estudos acerca da Comunicação Aumentativa e Alternativa no Brasil, sobretudo quanto a temática como avaliar a criança com NCC.

Compreender o nível de desenvolvimento da linguagem destas crianças com o objetivo de planejar as ações a serem trabalhadas em Sala de Recursos Multifuncionais deve considerar as habilidades comunicativas já adquiridas por estes sujeitos, no entanto, em perspectiva que permita, a partir de mediações com intencionalidade oferecidas pelo PAEE, ampliar seu repertório comunicativo.

Em vista disso, esta pesquisa contribui para o avanço e qualificação das ações do PAEE tanto na identificação de uma criança com necessidades complexas de comunicação, quanto na definição das ações a serem desenvolvidas a partir dos resultados obtidos após a aplicação da Matriz de Comunicação.

Assim como a criança falante, a criança com NCC que vive em um ambiente rico culturalmente, com acesso a recursos e estímulos que lhe impulsionam a comunicação, tem a possibilidade de se desenvolver e escolher as palavras que desejar dentro do escopo do vocabulário ao qual é exposta.

A THC de Vigotski nos conduz a reflexão acerca do desenvolvimento humano que não olha a criança com deficiência como “algo” a ser consertado e, sim, como sujeitos históricos e culturais que pelo desejo de se relacionar com os seus busca outras formas de se comunicar além da fala, considerando diferentes comportamentos que cumprem também funções comunicativas.

Conduzidos pelos estudos de Vigotski, a pesquisa nos permitiu não apenas perceber, mas sentir quanto o desenvolvimento da criança com NCC pode ser impulsionado não só pelo recurso da CAA, mas, principalmente, pela qualidade das mediações que lhes são oferecidas. Na ótica da THC, que considera que os sujeitos se desenvolvem de formas diferentes, acreditando na condição de cada um e o que

é oferecido pelo meio, a Matriz da Comunicação se mostrou um instrumento avaliativo que considera suas potencialidades, não a partir da perspectiva da falta, que desconsidera o que a criança apresenta em seu desenvolvimento diante as vivências anteriores.

É em vista disso que se destaca o papel mediador do PAEE no processo de desenvolvimento da criança, identificando suas habilidades comunicativas e oferecendo vivências a partir da CAA de modo que este sujeito possa levar em sua memória as marcas deixadas pelas experiências vividas. Acentuado por Vigotski (2018, p. 14) “[...] se os estímulos são suficientemente fortes ou repetidos com bastante frequência, conservam a marca dessas modificações”, e é partir destas marcas que refletimos sobre a importância da inserção da CAA ainda na Educação Infantil.

Da mesma forma que o desenvolvimento integral das crianças acontece em um ambiente rico em vivências, entendemos que o sucesso da Comunicação Aumentativa e Alternativa depende de sua usabilidade e mediação contínuas, pelo PAEE e pelas pessoas com as quais as crianças interagem no meio em que vivem.

A Matriz de Comunicação se revelou um instrumento de avaliação que permite, de forma qualitativa, estabelecer o nível de comunicação do desenvolvimento infantil, direcionando o trabalho do PAEE, sem desconsiderar suas habilidades, revelando suas necessidades complexas de comunicação.

A partir da coleta e análise dos dados, foi possível constatar a importância da avaliação para a inserção da CAA. Identificar as habilidades comunicativas e as relacionadas ao desenvolvimento da criança no sentido de já possuir e precisar de mediação para desenvolver, são aspectos primordiais para definir os objetivos a serem trabalhados em SRM, ampliando as possibilidades de desenvolvimento integral da criança com deficiência e NCC a partir da CAA.

À luz de Vigotski (2006; 2007), Lopes (2021, p. 42) nos convida a refletir o fato de o “[...] diálogo e a intencionalidade de comunicação ser uma das primeiras relações que se estabelecem no mundo humano, é anterior e base para o desenvolvimento da fala interior, da conversa consigo mesmo”, e dessa conversa consigo mesmo a criança se apropria e se transforma em sujeito histórico, pertencente a uma cultura, um processo de transformação que ocorre de dentro para fora, pois o ser humano não é moldado, ele se metamorfoseia a partir das vivências e do que se apropria.



Desse modo, a interpretação dos dados e preenchimento do Perfil da Matriz de Comunicação de cada criança elucidou a pesquisadora quanto as habilidades comunicativas já dominadas por cada criança, as que estavam emergindo e precisavam de mediação, assim como aquelas que ainda não se foi possível observar.

Sob esta ótica e no sentido de viabilizar e operacionalizar as ações pedagógicas em SRM, o guia da Matriz adaptado e organizado em planilha de Excel, produto educacional resultado desta pesquisa, é um passo inicial frente às inúmeras demandas necessárias para a inserção da CAA na escola, configurando perspectiva mais inclusiva.

Entender que desenvolvimento da linguagem da criança que precisa da CAA não se efetiva em um ambiente de forma espontânea, é olhar suas singularidades. O foco nos pictogramas pode cumprir importante papel na Educação Infantil, sem desconsiderar, porém, o ambiente histórico e cultural vivenciado por cada indivíduo e o modo singular como estes se desenvolvem no meio, tornando-o único (CHIOTE, 2019, p. 25).

Algumas vivências na prática profissional da pesquisadora no decorrer desta pesquisa caracterizam-se em reflexões acerca de escola que caminha em busca de preparo para receber a criança com NCC. O trabalho da PAEE existente na pesquisadora apresentou-se não na idealização, mas no caminho possível para a busca de escola que proporciona oportunidades de linguagem expressiva e receptiva proporcionadas nas vivências que ocorrem na Educação Infantil.

Ainda há um percurso a ser percorrido pelas escolas para que se possa transcender a perspectiva da Educação Inclusiva e possamos adentrar os muros de uma escola para todos, em que a linguagem necessária para a comunicação, raramente usada, reflita em maiores oportunidades de desenvolvimento integral e inserção social como, por exemplo, um sistema de comunicação que considere e represente as individualidades de cada sujeito, baseada em organização dinâmica que considere aspectos linguísticos da estrutura da Língua Portuguesa.

Nesse escopo, a SRM apresenta-se enquanto espaço importante para que o profissional que ali atua observe, avalie e defina os objetivos a serem trabalhados diante as especificidades da criança com NCC.

Espera-se, num futuro próximo, encontrar mais pesquisas no campo da CAA, NCC, desenvolvimento de linguagem, vocabulário central e sistemas de

comunicação dinâmicos que viabilizem a comunicação não apenas no contexto escolar, mas que possa extrapolar os muros da escola.

Por fim, conclui-se que CAA tem se mostrado forte aliada enquanto recurso adaptativo para aumentar ou ampliar a comunicação, podendo se revelar na linguagem acessível para as crianças com NCC, deixando marcas na vida e na memória desses pequenos, marcas estas que serão levadas para todas as etapas seguintes de suas vidas.

## **PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL**

Esta pesquisa tem como produto (APÊNDICE E) a adaptação do guia orientador do instrumento de avaliação Matriz de Comunicação organizado em uma planilha de Excel para os professores de crianças com Necessidades Complexas de Comunicação matriculadas nas Salas de Recursos Multifuncionais das EMEI.

## REFERÊNCIAS

- ARASAAC. **Pesquisa de pictogramas**. Site Arasaac, 2022. Disponível em: <https://arasaac.org/pictograms/search>. Acesso em: 24 dez. 2022.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, RS: Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, 2017. Disponível em: [https://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf). Acesso em: 23 dez. 2022.
- BEUKELMAN, D. R. *et al.* **Augmentative and alternative communication**. Baltimore: Paul H. Brookes, 1998.
- BEUKELMAN, D. R.; LIGHT, J. C. **Augmentative and alternative communication: supporting children and adults with complex communication needs**. 5th ed. Baltimore: Paul H. Brookes, 2018.
- BONOTTO, R. C. S. **Uso da comunicação alternativa no autismo: um estudo sobre a mediação com baixa e alta tecnologia**. Orientadora: Liliana Maria Passerino. 2016. 180 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/152752/001011486.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 dez. 2022.
- BRADY, N. C.; BRUCE, S.; GOLDMAN, A.; ERICKSON, K.; MINEO, B.; OGLETREE, B. T.; PAUL, D.; ROMSKI, M.; SEVCIK, R.; SIEGEL, E.; SCHOONOVER, J.; SNELL, M.; SYLVESTER, L.; WILKINSON, K. Communication services and supports for individuals with severe disabilities: Guidance for assessment and intervention. **American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities**, v. 121, n. 2, p. 121-138, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/295911235\\_Communication\\_Services\\_and\\_Supports\\_for\\_Individuals\\_With\\_Severe\\_Disabilities\\_Guidance\\_for\\_Assessment\\_and\\_Intervention](https://www.researchgate.net/publication/295911235_Communication_Services_and_Supports_for_Individuals_With_Severe_Disabilities_Guidance_for_Assessment_and_Intervention). Acesso em: 23 dez. 2022.
- BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF, 2007. (Tradução oficial).
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2021. 70 p. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em: 23 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 23 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009. 138 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2022.

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

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 22 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Emenda constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010**. Brasília, DF: Presidência da República, [2010]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm#art2](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm#art2). Acesso em: 22 dez. 2022.

CEREZUELA, C.; MORI, N. N. R. A Educação Escolar e a Teoria Histórico-Cultural. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, PR: Educere PUCPR, 2015.

CESA, C. C.; MOTA, H. B. Comunicação Aumentativa e Alternativa: panorama dos periódicos brasileiros. **Rev. CEFAC**, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p. 264-269, Jan-Fev. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-021620150114>. Acesso em: 23 dez. 2022.

CHIOTE, F. A. B. **Inclusão da Criança com Autismo na Educação Infantil:** trabalhando a mediação pedagógica. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2019. 148p.

DAINEZ, D.; MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P.; CISOTTO, C. A. Linguagem e deficiência: possibilidades e restrições da prática fonoaudiológica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 3, p. 399-407, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/QZwvVXNgsvcGRSsch6j7dgK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 dez. 2022.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014071545>. Acesso em: 23 dez. 2022.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUARDA, N. S.; DELIBERATO, D. Caracterização dos enunciados de um aluno não-falante usuário de recurso suplementar de comunicação durante a construção de histórias. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, SP, v. 12, n. 2, p. 269-288, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382006000200009>. Acesso em: 23 dez. 2022.

GUEDES, T. R.; PAULA NUNES, L. R. d'O. Interações familiares de alunos com paralisia cerebral não oralizados. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, Campo Grande, MS, v. 15, n. 30, p. 166-179, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2462/1632>. Acesso em: 23 dez. 2022.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217170, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217170>. Acesso em: 23 dez. 2022.

KRÜGER, S. I. *et al.* Delimitação da área denominada comunicação suplementar e/ou alternativa (CSA). **Revista CEFAC**, Campinas, SP, v. 19, v. 2, p. 265-276, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-021620171927316>. Acesso em: 23 dez. 2022.

LEONTIEV, A.; LURIA, A. R.; VIGOTSKY, L. S. **Psicología y pedagogia**. Madrid: Ediciones Akal, 2004.

LOPES, J. J. M. **Terreno Baldio**. Um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar Geografias. Por uma teoria sobre a Espacialização da Vida. São Carlos: Pedro & João, 2021. 199 p.

LUCCI, M. A. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio histórica. **Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, Espanha, v. 10, n. 2, p. 1-11, 2006. Disponível em: <https://ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2022.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.

LURIA, A. R. **A atividade consciente do homem e suas raízes histórico sociais**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991. v. 1.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Tradução Diana Lichtenstein, Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARTINS, D. S. **Os principais desafios dos Terapeutas Ocupacionais na atuação com a CAA**. Site CIVIAM, 2019. Disponível em: <https://civiam.com.br/terapeuta-ocupacional-e-a-atuacao-com-a-cao/>. Acesso em: 23 dez. 2022.

MANZINI, M. G. **Comunicação alternativa para crianças com paralisia cerebral não verbais**: programa de intervenção para contextos de vida diária. Orientadora: Claudia Maria Simões Martinez. 2017. 187 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

MANZINI, M. G.; MARTINEZ, C. M. S. **Terapia Ocupacional e Comunicação Alternativa em contextos de desenvolvimento humano**. São Carlos: EDUFSCar, 2019.

MATOS, D. P. (org.). **Língua e Linguagem na EaD**: pesquisas possíveis (CLELP). Rio de Janeiro: Dialogarts, 2017. 368 p.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: [http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/22052012\\_educacao\\_infantil\\_suely\\_melo.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/22052012_educacao_infantil_suely_melo.pdf). Acesso em: 23 dez. 2022.

MENDONÇA, I. A. R. **Utilização de recursos de comunicação aumentativa e alternativa com crianças com necessidades complexas de comunicação em contexto hospitalar**. Orientadora: Maria Clarisse Alexandrino Nunes. 2017. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/8217/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Iri%20na.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2022.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MUNARI, B. **Design e comunicação visual**: contribuição para uma metodologia didática. Tradução Daniel Santana. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais.

Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em:  
<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 23 dez. 2022.

PAIXÃO, K. M. G. **Mediação Pedagógica e Deficiência Intelectual**: em cena a linguagem escrita. Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira. 2018. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018. Disponível em:  
<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153388>. Acesso em: 23 dez. 2022.

PAULA, R. **Desenvolvimento de um protocolo para avaliação de habilidades comunicativas de alunos não-falantes em ambiente escolar**. Orientador: Eduardo José Manzini. 2007. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007. Disponível em:  
[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91280/paula\\_r\\_me\\_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91280/paula_r_me_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 23 dez. 2022.

PAURA, A. C. **Estudo de vocábulos para proposta de instrumento de avaliação do vocabulário de crianças não-oralizadas**. Orientadora: Debora Deliberato. 2009. 135 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009. Disponível em:  
[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102183/paura\\_ac\\_dr\\_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102183/paura_ac_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 23 dez. 2022.

PELOSI, M. B. **A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do Rio de Janeiro**: formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais. 2000. 223 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

PORTAL CSA. **O que é Comunicação Suplementar ou Alternativa (CSA)?** Portal CSA, 2021. Disponível em: <https://www.portalcsa.org.br/o-que-%C3%A9-csa>. Acesso em: 23 dez. 2022.

REIS, M. R. **Constituição da linguagem escrita de uma criança considerada com deficiência intelectual**: contribuições da perspectiva histórico-cultural. Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira. 2018. 215 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018. Disponível em:  
[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/166370/reis\\_mr\\_dr\\_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/166370/reis_mr_dr_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em: 23 dez. 2022.



RIGOLETTI, V. C.; DELIBERATO, D. Mediações pedagógicas com alunos com deficiência e necessidade complexa de comunicação: percepção dos professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 33, p. e13/1-25, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X37968>. Acesso em: 23 dez. 2022.

ROWLAND, C. **Communication matrix**. Site The Communication Matrix, 2022. Disponível em: <https://www.communicationmatrix.org/>. Acesso em: 24 dez. 2022.

ROWLAND, C. **Communication matrix**. Oregon: Oregon Health & Science University, 2004.

ROWLAND, C. **Manual**: Matriz de Comunicação na Internet. Oregon: Oregon Health & Science University, 2013. p. 1-43.

ROWLAND, C. **Matriz de Comunicação**. Especial para padres. Oregon: Oregon Health & Science University, Design to Learn Projects, 2006.

ROWLAND, C. **Matriz de comunicação**. Tradução Miriam Xavier Oliveira. São Paulo: Grupo Brasil, 2011. Título original: Matriz de Comunicación: especial para padres. Disponível em: [https://communicationmatrix.org/Content/Translations/MATRIZ\\_DE\\_COMUNICA%C3%87%C3%83O.pdf](https://communicationmatrix.org/Content/Translations/MATRIZ_DE_COMUNICA%C3%87%C3%83O.pdf). Acesso em: 8 set. 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPEP, 2019. 224p. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/51927.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2022.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016**. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo: Secretaria do Governo Municipal, 2016a. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-57379-de-13-de-outubro-de-2016>. Acesso em: 23 dez. 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016**. Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo: Secretaria do Governo Municipal, 2016b. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-8764-de-23-de-dezembro-de-2016>. Acesso em: 23 dez. 2022.

SILVA, R. L. M. *et al.* Efeitos da comunicação alternativa na interação professor-aluno com paralisia cerebral não-falante. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, SP, v. 19, n. 1, p. 25-42, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000100003>. Acesso em: 23 dez. 2022.

SOARES, K. L.; MAGER, G. B. Pictogramas, categorias e iconotipos: uma análise em aplicativos de comunicação aumentativa e alternativa (CAA). **InfoDesign: Revista Brasileira de Design da Informação**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 56-72,

2020. Disponível em: <https://doi.org/10.51358/id.v17i1.701>. Acesso em: 23 dez. 2022.

SOUSA, J. R.; SANTOS, S. C. M. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, n. 2, p.1396-1416, jul.- dez. 2020. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559>. Acesso em: 23 dez. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue. 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da defectologia**. Tradução Zoia Prestes; Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021. v. 1.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor Y A. Machado Libros, 2006. Tomo IV.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**: história del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madrid: Visor, 1983. Tomo III.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997. Tomo V. (Obras escogidas).

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**: Metodología de investigación em reflexología y psicología. Madrid: Visor, 1991. Tomo I.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de Defectologia**. Tradução Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019. 488 p. Tomo Cinco. (Obras Completas).

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Tradução Zoia Prestes, Elisabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Obras Escogidas. Madri: Visor, 1995. Obras escogidas III.

#### BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v.

24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3Nc5fBqVp6SXzD396YVbMgQ/?format=pdf&lang=pt>

\_. Acesso em: 23 dez. 2022.

LURIA, A. R. **A Construção da Mente**. 2. ed. São Paulo: Icone, 2015.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. 2. ed. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v. 1.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2006.

SILVA, A. K. A. Pensamento e linguagem e aprendizagem: reflexões sobre a teoria vigotskiana e a formação docente. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba, PR: Educere, 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/54583972-Pensamento-linguagem-e-aprendizagem-reflexoes-sobre-a-teoria-vigotskiana-e-a-formacao-docente.html>. Acesso em: 23 dez. 2022.

VYGOTSKY. L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

### **(Responsável legal autorizando o menor sob sua responsabilidade)**

Título da Pesquisa: “Instrumento de Avaliação para Inserção da Comunicação Alternativa na Educação Infantil: Desenvolvimento global da criança com TEA”

Nome da Pesquisadora: Isis Oliveira de Sousa

Nome da Orientadora: Paula Mesquita Melques

1. Natureza da pesquisa: o menor sob sua responsabilidade está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade colher informações para o desenvolvimento de um protocolo de avaliação para estudantes com TEA, com objetivo identificar se estes sujeitos apresentam prejuízos ou ausência na comunicação, e necessitam da Comunicação Alternativa e Aumentativa como recurso de Tecnologia Assistiva.
2. Participantes da pesquisa: a pesquisa será realizada com 2 crianças com Transtorno do Espectro do Autismo matriculadas na Educação Infantil da EMEI Luiza Helena Ferreira, Profa do Município de São Paulo, devendo o responsável legal estar de acordo com a mesma.
3. Envolvimento na pesquisa: O menor sob sua responsabilidade será observado (a) em rotina de atividades do Atendimento Educacional Especializado quanto aos aspectos de linguagem gestual, linguagem verbal, intencionalidade nas ações e comunicação
4. Sobre as entrevistas: Não haverá entrevistas com o menor.
5. Riscos e desconforto: a participação do menor sob sua responsabilidade nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas (como a pesquisa envolve a participação de seres humanos, esta oferece alguns riscos, que embora sejam mínimos, estão relacionados especialmente aos sentimentos decorrentes de o participante ser observado durante os momentos de observação, como vergonha, desconforto e inibição. Para que estas questões sejam minimizadas, a criança não será exposta a situações que não estejam alinhadas com as atividades lúdicas para sua idade. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme

Resolução no. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa: A identidade do menor sob sua responsabilidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo, serão mantidos em sigilo. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento da identidade do menor e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. Confidencialidade dos Dados: As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).
8. Benefícios: ao participar desta pesquisa o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre aspectos importantes acerca do desenvolvimento da linguagem e comunicação das crianças com TEA, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa nos orientar a desenvolver um instrumento de avaliação para a inserção da Comunicação Alternativa na Educação Infantil, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
9. Pagamento: o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar que o menor sob sua responsabilidade participe e ainda se recusar que a criança continue participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a criança. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que a criança sob sua responsabilidade participe desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste

termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa com o menor sob minha responsabilidade e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

---

Nome do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Pesquisador

---

Assinatura do Orientador

“Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (Resolução CNS 510/16)”

Pesquisador: ISIS OLIVEIRA DE SOUSA (11-9.4392-9148)

Orientador: Profa. Dra. PAULA MESQUITA MELQUES (13-9.9642-8621)

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coodenador: Prof. Dr. Luis Alberto Gobbo

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail [cep.fct@unesp.br](mailto:cep.fct@unesp.br)

**APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE  
(Responsável legal participante da pesquisa)**

Título da Pesquisa: “Instrumento de Avaliação para Inserção da Comunicação Alternativa na Educação Infantil: Desenvolvimento global da criança com TEA”

Nome da Pesquisadora: Isis Oliveira de Sousa

Nome da Orientadora: Profa. Dra. Paula Mesquita Melques

1. Natureza da pesquisa: o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade de colher informações para o desenvolvimento de um protocolo de avaliação para estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo, com objetivo identificar se estes sujeitos apresentam prejuízos ou ausência na comunicação, e necessitam da Comunicação Alternativa e Aumentativa como recurso de Tecnologia Assistiva.
2. Participantes da pesquisa: a pesquisa será realizada com o responsável legal de duas crianças com TEA, podendo ser o pai ou a mãe dessa criança, totalizando (2) pessoas entrevistadas.
3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que a pesquisadora analise as respostas das questões para o desenvolvimento do instrumento de avaliação, podendo estas serem utilizadas na dissertação do mestrado.
4. Sobre as entrevistas: Será realizado um questionário com o intuito de alcançar compreensão de alguns elementos importantes para a análise do nível de comunicação dos sujeitos. As questões versarão acerca da percepção desses sujeitos quanto aspectos do desenvolvimento da criança. O tempo estimado da pesquisa não excederá 30 minutos.
5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Como a pesquisa envolve a participação de sujeitos, esta oferece alguns RISCOS MÍNIMOS, que estão



relacionados especialmente aos sentimentos decorrentes da exposição das ideias e percepções dos participantes que serão registradas na entrevista, como vergonha, desconforto e inibição. Para que estas questões sejam minimizadas, não haverá questões de foro pessoal, o participante poderá responder somente as questões que se sentir à vontade em fazê-lo, sem quaisquer implicações. Sua participação nesta, não infringe as normas legais e éticas. As entrevistas ocorrerão em local privado sem a presença de terceiros. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa: Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo, serão mantidos em sigilo. Somente a pesquisadora e sua orientadora e/ou equipe de pesquisa terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. Confidencialidade dos Dados: As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).
8. Benefícios: ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre aspectos importantes acerca do desenvolvimento da linguagem e comunicação das crianças com TEA, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa nos orientar a desenvolver um instrumento de avaliação para a inserção da Comunicação Alternativa na Educação Infantil, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
9. Pagamento: a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Certos de poder contar com sua aceitação colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através dos telefones: (11) 9.4392.9148 (Celular Claro/Nextel) e falar com Isis Oliveira de Sousa ou (13) 9.9642-8621 (Celular) e falar com Profa. Dra. Paula Mesquita Melques, responsáveis pela pesquisa, Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, campus de Marília.

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Nome do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Orientador

“Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (Resolução CNS 510/16)”

Pesquisador: ISIS OLIVEIRA DE SOUSA (11-9.4392-9148)

Orientador: Profa. Dra. PAULA MESQUITA MELQUES (13-9.9642-8621)

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coodenador: Prof. Dr. Luis Alberto Gobbo

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail [cep.fct@unesp.br](mailto:cep.fct@unesp.br)

## APÊNDICE C – Termo de Assentimento

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO PARA INSERÇÃO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA COM TEA”. Nesta pesquisa pretendemos “COLHER INFORMAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO PARA CRIANÇAS COM TEA, COM OBJETIVO DE IDENTIFICAR SE VOCÊ APRESENTA DIFICULDADES OU AUSÊNCIA NA COMUNICAÇÃO ORAL.”.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é “AVERIGUAR SE VOCÊ E OUTRAS CRIANÇAS COM DIFICULDADES NA COMUNICAÇÃO NECESSITAM DO RECURSO DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA” e “MATERIAIS PEDAGÓGICOS COM ACESSIBILIDADE QUE GARANTAM A INSERÇÃO NAS ATIVIDADES ESCOLARES”.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): “Você será observado (a) em rotina de atividades do Atendimento Educacional Especializado quanto aos aspectos de linguagem gestual, linguagem verbal, intencionalidade nas ações e comunicação.”

Para participar desta pesquisa, por você ser uma criança pequena, com idade entre 5 e 6 anos, será solicitada a sua autorização oralmente e a mesma será gravada com o uso de um gravador de voz ou câmera de vídeo.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Como a pesquisa envolve a participação de sujeitos, esta oferece alguns RISCOS MÍNIMOS, que estão relacionados especialmente aos sentimentos decorrentes de serem observadas, como vergonha, desconforto e inibição. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/16 do

Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ (se já tiver documento), fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas *dúvidas*.

Presidente Prudente, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_ Assinatura do (a) pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Pesquisador Responsável: ISIS OLIVEIRA DE SOUSA

Fone: (11) 9.4392.9148

E-mail: [isis.sousa@unesp.br](mailto:isis.sousa@unesp.br)

Orientador: Profa. Dra. PAULA MESQUITA MELQUES

Fone: (13) 9.9642-8621

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coodenador: Prof. Dr. Luis Alberto Gobbo

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail [cep.fct@unesp.br](mailto:cep.fct@unesp.br)

## APÊNDICE D – Roteiro de questionário

### Questionário para aplicação em Professores e Responsáveis de criança com TEA

Seção	Objetivo da Seção
1. Identificação da criança	Identificação da criança
2. Identificação do entrevistado	Identificação do entrevistado
3. Linguagem	Identificação de qual/quais tipos de linguagens predomina(m) na criança
4. Intencionalidade nas ações	Aspectos relacionados a intencionalidade nas ações
5. Comunicação	Habilidades Comunicativas

#### 1. Identificação da criança

1 – Unidade

Escolar: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

2 - Nome:

\_\_\_\_\_

3 - Nasc.: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Sexo: M.

(1) F. (2)

4 -

Mãe: \_\_\_\_\_

–

5 - Pai:

\_\_\_\_\_

6 - Contato: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ UF: \_\_\_\_

Data de aplicação do questionário: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

#### 2. Identificação do entrevistado

2 - Nome:

---

3 - Nasc.: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_ Sexo: M. (1) F. (2)

4 – Relação com a criança: (     ) responsável legal (     )

Professor(a)

7 – Grau de Instrução:

---

8 - Contato: \_\_\_\_\_

**Marque um X para a opção que mais se adequar em cada questão:**

<b>Tema</b>	<b>Pergunta</b>	<b>Sempre</b>	<b>Quase sempre</b>	<b>Eventualmente</b>	<b>Quase nunca</b>	<b>Nunca</b>	<b>Comentários</b>
Linguagem gestual	A criança aponta o dedo indicando/mostrando algo.						
Linguagem gestual	Faz uso gestos para se comunicar						
Linguagem gestual	Indica algo que quer com o olhar						
Linguagem gestual	Usa sinais em sua comunicação						
Linguagem verbal	Fala uma palavra (com funcionalidade) para se comunicar						
Linguagem verbal	Usa duas ou três palavras para se comunicar						



<b>Tema</b>	<b>Pergunta</b>	<b>Sempre</b>	<b>Quase sempre</b>	<b>Eventualmente</b>	<b>Quase nunca</b>	<b>Nunca</b>	<b>Comentários</b>
Linguagem verbal	Apresenta amplo vocabulário na comunicação						
Linguagem verbal	Escreve para se comunicar						
Linguagem verbal	Desenha e/ou usa símbolos para se comunicar						
Intencionalidade nas ações	Consegue dar continuidade a uma atividade/ação						
Intencionalidade nas ações	Manifesta interesse por algo ou alguém						
Intencionalidade nas ações	Solicitar algo que deseja						
Intencionalidade nas ações	Atrair a atenção para si						
Intencionalidade nas ações	Compartilhar objetos						
Comunicação	Faz uso de ecolalia (Repete o que os outros falam)						
Comunicação	Faz uso de falas fora de contexto (Falas de desenhos/filmes)						

<b>Tema</b>	<b>Pergunta</b>	<b>Sempre</b>	<b>Quase sempre</b>	<b>Eventualmente</b>	<b>Quase nunca</b>	<b>Nunca</b>	<b>Comentários</b>
Comunicação	Cumprimenta as pessoas						
Comunicação	Nomeia objetos e pessoas						
Comunicação	Fala sobre seus interesses						
Comunicação	Consegue triangular informação						
Comunicação	Consegue manter um diálogo (ouvir atentamente e responder)						
Comunicação	Precisa de ajuda para se comunicar						

## **APÊNDICE E – Guia de orientações: adequações à Matriz de Comunicação para uso em SRM**

Considerando a importância de avaliar as habilidades comunicativas e o nível de desenvolvimento que a criança com NCC para que se possa planejar ações que potencializem o desenvolvimento integral destas, no link abaixo encontra-se a planilha organizada em Excel, produto educacional fruto desta pesquisa.

A planilha foi organizada com base na versão traduzida da Matriz de Comunicação (ROWLAND, 2011), passando por algumas adaptações<sup>12</sup> que tiveram o objetivo de facilitar a compreensão e aplicação do instrumento pelo PAEE em sua atuação em SRM.

### **ORIENTAÇÕES**

#### **Matriz da Comunicação: definição**

Desenvolvida por Charity Rowland, a Matriz da Comunicação “foi publicada pela primeira vez em 1990 e revisada em 1996 pela Doutora Charity Rowland da Universidade Oregon Healthy & Science University” (ROWLAND, 2011). Com o objetivo de avaliar e identificar o nível de comunicação, principalmente de sujeitos com Necessidades Complexas de Comunicação (NCC).

A Matriz foi desenhada inicialmente por fonoaudiólogos e educadores e pretende-se, neste guia adaptado, contribuir com o trabalho dos professores de Atendimento Educacional Especializado na sala de recursos multifuncionais (SRM) para que estes possam, a partir da aplicação deste Instrumento, estabelecer objetivos e planejar ações pedagógicas pontuais.

Os dados avaliados são apresentados no Perfil da Matriz da Comunicação, o qual dispõe de forma prática o nível de comportamento comunicativo em que o sujeito se encontra, assim como a mensagem transmitida.

Na Figura 24 é apresentado o Perfil da Matriz da Comunicação com algumas alterações pensadas para facilitar a aplicação e compreensão da avaliação.

---

<sup>12</sup> As adaptações foram realizadas após autorização da tradutora da Matriz de Comunicação (2011), conforme especificado pelas normas da ABNT.

Figura 24: Perfil da Matriz de Comunicação

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_ PREENCHIDO POR: \_\_\_\_\_

**I. Comportamento pré-intencional:**  
Movimentos corporais  
Primeiros sons  
Expressões faciais

**II. Comportamento intencional:**  
Movimentos corporais  
Primeiros sons  
Expressões faciais  
Comportamento visual

**III. Comunicação não convencional:**  
Primeiros sons  
Expressões faciais  
Comportamento visual  
Gestos simples

**IV. Comunicação convencional:**  
Gestos convencionais  
Vocalizações específicas  
Olha alternadamente

**V. Uso de símbolos concretos:**  
Símbolos de objetos  
Símbolos de imagens  
Gestos de dramatização  
Sons imitados

**VI. Uso de símbolos abstratos:**  
Palavras faladas  
Sinais manuais  
Palavras escritas  
Palavras em Braille

**VII. Linguagem:**  
Combinação de dois ou mais símbolos

A1 Expressa incômodo I		A2 Expressa comodidade I						A3 Expressa interesse em outras pessoas I		B4 Chama a atenção II		C8 Pede atenção III		C9 Mostra afeto III		C10 Cumprimenta as pessoas IV		C11 Oferece compartilha IV		C12 Dirige sua atenção IV		C13 Fórmula sociais educadas IV		C14 Responde perguntas sim/não IV		C15 Faz Perguntas IV		C16 Nomeia coisas ou pessoas V		C17 Faz comentários V											
B1 Protesta II		B2 Continua a ação II		B3 Obtém mais de algo II				C1 Rejeita Nega III		C2 Pede mais ação III		C3 Pede ação nova III		C4 Pede mais de um objeto III		C5 Escolhe III		C6 Pede um objeto novo III		C7 Pede um objeto ausente V		C8 Pede atenção V		C9 Mostra afeto V		C10 Cumprimenta as pessoas V		C11 Oferece compartilha V		C12 Dirige sua atenção V		C13 Fórmula sociais educadas V		C14 Responde perguntas sim/não V		C15 Faz Perguntas V		C16 Nomeia coisas ou pessoas VI		C17 Faz comentários VI	
Rejeita Nega IV		Pede mais ação IV		Pede ação nova IV		Pede mais de um objeto IV		Escolhe IV		Pede um objeto novo IV		C7 Pede um objeto ausente V		Pede atenção V		Mostra afeto V		Cumprimenta as pessoas V		Oferece compartilha V		Dirige sua atenção V		Fórmula sociais educadas V		Responde perguntas sim/não V		Faz Perguntas V		Nomeia coisas ou pessoas VI		Faz comentários VI									
Rejeita Nega VI		Pede mais ação VI		Pede ação nova VI		Pede mais de um objeto VI		Escolhe VI		Pede um objeto novo VI		Pede um objeto ausente VII		Pede atenção VII		Mostra afeto VII		Cumprimenta as pessoas VII		Oferece compartilha VII		Dirige sua atenção VII		Fórmula sociais educadas VII		Responde perguntas sim/não VII		Faz Perguntas VII		Nomeia coisas ou pessoas VII		Faz comentários VII									
REJEITAR		OBTER						SOCIAL						INFORMAÇÃO																											

**Tipos de símbolos:** Para os níveis V, VI ou VII são utilizados símbolos específicos como: imagens, objetos, LIBRAS, fala, gestos.

	= NÃO OBSERVADO
	= EMERGENTE
	= DOMINADO
	= SUPERADO

## Público-alvo:

A Matriz foi pensada para públicos diferentes de todas as idades e que estejam, “nas etapas iniciais da comunicação” (ROWLAND, 2011). Vale destacar que a autora aponta que para a “criança sem deficiência, a abrangência de habilidades comunicativas que a Matriz cobre estaria entre os 0 e os 24 meses de idade”.

No que se refere a criança com deficiência e NCC, a Matriz atende a uma multiplicidade de características, tendo em vista que o objetivo do recurso não é avaliar a condição da pessoa, e sim o que o sujeito já possui de repertório para que o mesmo possa ser ampliado.

## Recursos e abrangência:

Conforme destacado na versão por Rowland (2011), a partir da avaliação do Perfil da Matriz de Comunicação é possível acomodar e oferecer diversos recursos que possam abranger e/ou possibilitar a ampliação do comportamento comunicativo, incluindo:

- Formas aumentativas e alternativas (AAC, na sigla em inglês) de comunicação, como sistemas de imagens, dispositivos eletrônicos,

sistemas de reprodução de voz, Braille, linguagem de sons e língua de sinais.

•Comunicação pré-simbólica como gestos, movimentos corporais, sons, olhar, expressões faciais. (ROWLAND, 2011, p.07)

Pensadas para atender a aspectos essenciais da comunicação, como:

- as quatro razões para se comunicar, sendo estas: **rejeitar** coisas que não queremos; **obter** coisas que queremos; **interagir** socialmente e **adquirir** ou oferecer informações;

- os comportamentos usados para que a comunicação ocorra;

Diante a esses aspectos, a Matriz de Comunicação baseou-se em “uma amostragem de nove crianças com desenvolvimento normal que foram avaliadas três vezes entre os seis e os vinte meses de idade”. (ROWLAND, 2011, p.07)

### **Nove tipos de comportamento comunicativo:**

Nove tipos de comportamentos comunicativos, os quais nos ajudam identificar em qual nível de desenvolvimento a criança está; podendo englobar apenas um ou diferentes níveis de desenvolvimento. Acordando com Rowland (2011), são destacados em:

- **Movimentos corporais:** podem consistir movimentos com o corpo todo como virar-se de costas; com a cabeça em uma negativa; ou com braços e mãos com objetivo de comunicar algo.

- **Primeiros sons:** gemidos, grunhido, algumas vocalizações, etc.;

- **Expressões faciais:** caretas, sorrisos, franzir as sobrancelhas;

- **Contato (comportamento) visual:** faz contato visual com outra pessoa para chamar a atenção para si; olha para um objeto demonstrando interesse;

- **Gestos simples:** aponta para o que deseja sem pegá-lo; pegar na mão de outra pessoa e a guia até algo que deseja;

- **Gestos convencionais e vocalizações:** olha para outra pessoa e para um objeto de interesse, triangulando informação;

- **Símbolos concretos:** indica de alguma forma para uma foto ou desenho de um objeto de interesse; “imita o som do objeto desejado” (ROWLAND, 2011, p.27);
- **Símbolos abstratos:** falar o nome do objeto que deseja “boneca”, “avião”, etc.; um sinal de LIBRAS “boa tarde”; escrever a palavra do que deseja, exemplo: “bolo”;
- **Linguagem:** combinar dois ou mais símbolos, seja de forma falada, escrita, apontando figuras, imagens ou pictogramas. Exemplos: “Quero boliche”, “Quero de novo”.

### **Sete níveis de comunicação:**

**Nível I. Comportamento pré-intencional:** Quando observamos que a criança não possui controle do próprio comportamento, no entanto, a partir de alguns movimentos corporais, vocalizações e expressões faciais consegue-se perceber se a criança está com fome ou molhada, por exemplo;

**Nível II. Comportamento intencional:** a criança já demonstra controle em seu comportamento, compreende causa e consequência, porém ainda não se comunica de maneira intencional, dessa forma os adultos continuam interpretando suas necessidades e desejos a partir de seu comportamento. Exemplo: quando a criança sorri após ser alimentada ou higienizada;

**Nível III. Comunicação não convencional:** quando a criança utiliza comportamentos pré-simbólicos de forma intencional para comunicar suas necessidades ou desejos, como por exemplo: chorar ou espernear quando não consegue algo que deseja. “Os comportamentos utilizados para se comunicar são pré-simbólicos porque não implicam nenhum tipo de símbolo. Chamam-se “não-convencionais” porque não são socialmente aceitos por nós para usá-los quando crescemos”. (ROWLAND, 2011, p.09);

**Nível IV. Comunicação convencional:** a criança começa a usar gestos convencionais como indicar o “não” com o dedinho ou a cabeça, ou faz uso de vocalizações convencionais para demonstrar nojo, como o “urgh”. “O significado destes gestos é determinado pela cultura específica na qual são usados. Na idade adulta, continuamos utilizando os gestos convencionais para acompanhar nossas mensagens faladas.” (ROWLAND, 2011, p.10);

**Nível V. Símbolos concretos:** quando a criança usar símbolos que são “fisicamente parecidos com o que representam”, por exemplo: pegar o travesseiro

para dizer que quer se deitar; ou utiliza gestos icônicos como bater as mãos na mesa para dizer que quer comer. “As crianças com deficiências físicas graves podem ter acesso a imagens e símbolos de objetos mediante o uso de dispositivos mecânicos ou indicando, tocando ou com o olhar” (ROWLAND, 2011, p.10).

**Nível VI. Símbolos abstratos:** Não são fisicamente parecidos com o que representam. Podem ser representado pela fala, escrita, LIBRAS ou Braille.

**Nível VII. Linguagem:** A linguagem surge quando a criança é capaz de combinar dois ou mais símbolos ordenados, independente se são concretos ou abstratos, representando uma formação frasal. “A criança entende que o significado das combinações de palavras é diferente, dependendo de como os símbolos são ordenados” (ROWLAND, 2011, p.11).

#### **Informações iniciais:**

A primeira aba da planilha representada na Figura 19, chamada “aluno” é destinada a preencher alguns dados básicos. Para inserir as datas solicitadas, é necessário separar dia, mês e ano por barra.

**Figura 19:** Aba “Aluno”



**unesp**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
Faculdade de Ciências e Tecnologia  
Campus de Presidente Prudente - SP

**MATRIZ PERFIL DE COMUNICAÇÃO**

NOME DO ALUNO:	<input type="text"/>
DATA DE NASCIMENTO:	<input type="text" value="DD/MM/AAAA"/>
DIAGNOSTICO:	<input type="text"/>
AVALIADOR:	<input type="text"/>
DATA INÍCIO DA AVALIAÇÃO:	<input type="text" value="DD/MM/AAAA"/>
DATA DA ÚLTIMA ATUALIZAÇÃO:	<input type="text" value="DD/MM/AAAA"/>

**Fonte:** elaborado pela autora

**Por onde começar:**

Com base nas orientações de Rowland (2011), na entrevista com os responsáveis, recomenda-se que o PAEE junto à família identifique qual das afirmativas ajudam a descrever melhor as habilidades comunicativas que a criança já possui. Na entrevista realizada com a família, pode-se utilizar as informações que constam na segunda aba, chamada “Orientações”, conforme Figura 20:

**Figura 20:** Aba “Orientações”



### AVALIAÇÃO INICIAL

**É possível iniciar a avaliação a partir de qualquer nível, para tanto, é necessário escolher uma das quatro afirmativas abaixo para definir com mais exatidão as habilidades comunicativas que a criança já possui.**

<p>À criança ainda não tem controle sobre os movimentos do seu corpo. Ela pode chorar, gritar ou fazer caretas quando desejar algo ou estiver incomodada; e sorrir, emitir ruídos como gritinhos ou gemidos quando se acalmar, estiver contente ou cômoda, por exemplo. Se esta afirmativa define melhor as habilidades comunicativas da criança, inicie pelo <b>Nível I – Comportamento Pré-Intencional</b>;</p>	<p>Vá para a planilha <b>I - PRÉ</b></p>
<p>À criança já tem controle sobre seus comportamentos, mas ainda não os usa para se comunicar. Não se dirige até um adulto para que este saiba o que ela quer, mas é possível interpretar o que deseja a partir de seu comportamento, pois tenta pegar objetos ou fazer coisas sozinha. Dessa forma, se afasta da pessoa ou objeto, grita ou faz careta demonstrando rejeição a algo ou alguém; se aproxima ou direciona seu olhar para obter algo ou chamar a atenção; ou se o que a criança está comendo acaba, tenta conseguir mais sozinha ao invés de tentar pedir, por exemplo. Se esta afirmativa define melhor as habilidades comunicativas da criança, inicie pela <b>Nível II – Comportamento Intencional</b>;</p>	<p>Vá para a planilha <b>II-INTENCIONAL</b></p>
<p>À criança tenta claramente comunicar suas necessidades. Sabe o que fazer para que alguém faça algo por ela, utilizando gestos e sons (como apontar, movimentar a cabeça, puxar o meu braço ou olhar para mim e para o que quer alternadamente) para comunicar algo. Se quer leite, pode me dar uma xícara ou apontar para a geladeira, por exemplo. Ainda não utiliza nenhum tipo de linguagem para se comunicar. Se esta afirmativa define as habilidades comunicativas da criança, vá para a <b>Nível III – Comportamento Não Convencional</b>;</p>	<p>Vá para a planilha <b>III-NÃO CONVENCIONAL</b></p>
<p>À criança tenta fazer com que a pessoa com quem interage saiba o que ela quer utilizando algum tipo de linguagem ou comunicação simbólica (como símbolo de imagens ou tridimensionais, fala, palavras escritas, Braille ou linguagem de sinais). Faz uso dos símbolos compreendendo o que significam. Se esta afirmativa define as habilidades comunicativas da criança, vá para a <b>Nível V – Símbolos Concretos</b>.</p>	<p>Vá para a planilha <b>V - S. CONCRETOS</b></p>

**Fonte:** elaborado pela autora com base em Rowland (2011)

Se após entrevista com a família o PAEE ainda tiver dúvidas em definir por qual Nível começar, recomenda-se então iniciar a avaliação no nível I, conforme representado na Figura 21.

**Figura 21:** Aba I – Pré. Representa o nível I – Pré-intencional.

I- Seção A.				
<b>COMPORTAMENTO PRÉ-INTENCIONAL:</b> Nesta etapa a criança aparenta não possuir total controle acerca de seus comportamentos, no entanto, reage às principais sensações a partir de alguns movimentos corporais, vocalizações e expressões faciais, sendo possível perceber se a criança está com fome, com dor ou molhada, por exemplo. “Suas reações mostram como se sente”. (ROWLAND, 2011).				
<b>LEGENDA</b> <input type="checkbox"/> = NÃO OBSERVADO <input type="checkbox"/> = EMERGENTE <input type="checkbox"/> = DOMINADO				
SEÇÃO	COMPORTAMENTO PRÉ-INTENCIONAL	O QUE OBSERVAR EM SEUS MOVIMENTOS CORPORAIS?	O QUE OBSERVAR NOS PRIMEIROS SONS?	O QUE OBSERVAR EM SUAS EXPRESSÕES FACIAIS?
A.1	<b>Expressa incômodo</b> Como a criança reage para demonstrar que algo a está incomodando? (Exemplo: com dor, fome, assustada ou molhada?)	<input type="checkbox"/> Muda a postura (enrijece o corpo, se contorce); <input type="checkbox"/> Movimentação intensa nos braços e pernas; <input type="checkbox"/> Movimentos com a cabeça (exemplo: afasta a cabeça, vira para o lado).	<input type="checkbox"/> Grita; <input type="checkbox"/> Grunhe; <input type="checkbox"/> Chora.	<input type="checkbox"/> Faz caretas; <input type="checkbox"/> Franze a testa; <input type="checkbox"/> Levanta as sobrancelhas.
A.2	<b>Expressa comodidade</b> Como a criança faz para expressar que está confortável?	<input type="checkbox"/> Muda a postura (enrijece o corpo, relaxa); <input type="checkbox"/> Movimentação com os braços e pernas (de forma intensa ou breve, por movimentos com a cabeça (para cima e para baixo).	<input type="checkbox"/> Gemidos; <input type="checkbox"/> Gritinhos.	<input type="checkbox"/> Sorri; <input type="checkbox"/> Piscar rapidamente.
A.3	<b>Expressa interesse em outras pessoas</b> Como a criança faz para demonstrar que está interessada em você ou outra pessoa?	<input type="checkbox"/> Muda a postura (enrijece o corpo, relaxa); <input type="checkbox"/> Movimentação com os braços e pernas (de forma intensa ou breve, por	<input type="checkbox"/> Gemidos; <input type="checkbox"/> Gritinhos.	<input type="checkbox"/> Sorri (ou mexe os lábios); <input type="checkbox"/> Piscar rapidamente; <input type="checkbox"/> Levanta as sobrancelhas.

**Observação:** Se a criança apresenta mais comportamentos que parecem estar sob seu controle (DOMINADO), siga para a o Nível II - Comportamento Intencional.

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Rowland (2011)

Preencha o Perfil da Matriz de Comunicação (ROWLAND, 2011, 2022) de cada criança, considerando as habilidades comunicativas observadas, seguindo orientações da autora, conforme apresentado a seguir:

**Não observado**

Quando por alguma razão o comportamento comunicativo ainda não foi observado. Ou seja, a criança ainda não adquiriu determinada habilidade comunicativa ou ainda não foi possível observar se faz determinada ação, por exemplo.

**Emergente**

A criança faz algo que corresponda a alguma das habilidades comunicativas, porém:

- faz de maneira inconsistente;
- faz somente quando alguém pede ou a incentiva;
- faz em um ou dois contextos determinados ou sempre com a mesma pessoa (não generaliza).

## Dominado

A criança faz algo que corresponda a alguma das habilidades comunicativas:

- independentemente, na maior parte do tempo quando tem oportunidade;
- faz em contextos diferentes e com pessoas diferentes.

## Superado<sup>13</sup>

Esta opção indica que:

- a criança já domina todas as habilidades comunicativas do nível avaliado ou;
- quando observado que a criança está em níveis mais avançados de modo que não se é mais possível observar características do nível em questão.

A Figura 22 exemplifica o preenchimento dos campos após observação.

**Figura 22:** Exemplo de como preencher os campos da Matriz.

I - Seção A.				
<b>COMPORTAMENTO PRÉ-INTENCIONAL:</b> Nesta etapa a criança aparenta não possuir total controle acerca de seus comportamentos, no entanto, reage às principais sensações a partir de alguns movimentos corporais, vocalizações e expressões faciais, sendo possível perceber se a criança está com fome, com dor ou molhada, por exemplo. "Suas reações mostram como se sente". (ROWLAND, 2011).				
SEÇÃO	COMPORTAMENTO PRÉ-INTENCIONAL	O QUE OBSERVAR EM SEUS MOVIMENTOS CORPORAIS?	O QUE OBSERVAR NOS PRIMEIROS SONS?	O QUE OBSERVAR EM SUAS EXPRESSÕES FACIAIS?
A.1	<b>Expressa incômodo</b> Como a criança reage para demonstrar que algo a está incomodando? (Exemplo: com dor, fome, assustada ou molhada?)	<input checked="" type="checkbox"/> Muda a postura (enrijece o corpo, se contorce); <input type="checkbox"/> Movimentação intensa nos braços e pernas; <input type="checkbox"/> Movimentos com a cabeça (exemplo: afasta a cabeça, vira para o lado).	<input type="checkbox"/> Grita; <input checked="" type="checkbox"/> Grunhe; <input type="checkbox"/> Chora.	<input type="checkbox"/> Faz caretas; <input type="checkbox"/> Lança a testa; <input checked="" type="checkbox"/> Levanta as sobrancelhas.
A.2	<b>Expressa comodidade</b> Como a criança faz para expressar que está confortável?	<input type="checkbox"/> Muda a postura (enrijece o corpo, relaxa); <input type="checkbox"/> Movimentação com os braços e pernas (de forma intensa ou breve, por movimentos com a cabeça (para cima e para baixo).	<input type="checkbox"/> Gemidos; <input type="checkbox"/> Gritinhos.	<input type="checkbox"/> Sorri; <input type="checkbox"/> Pisca rapidamente.
A.3	<b>Expressa interesse em outras pessoas</b> Como a criança faz para demonstrar que está interessada em você ou outra pessoa?	<input type="checkbox"/> Muda a postura (enrijece o corpo, relaxa); <input type="checkbox"/> Movimentação com os braços e pernas (de forma intensa ou breve, por	<input type="checkbox"/> Gemidos; <input type="checkbox"/> Gritinhos.	<input type="checkbox"/> Sorri (ou mexe os lábios); <input type="checkbox"/> Pisca rapidamente; <input type="checkbox"/> Levanta as sobrancelhas.

**Observação:** Se a criança apresenta mais comportamentos que parecem estar sob seu controle (DOMINADO), siga para a o Nível II - Comportamento Intencional.

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Rowland (2011)

<sup>13</sup> Superado: Esta opção será preenchida automaticamente pela planilha e aparecerá no Perfil da criança quando esta dominar todas as habilidades comunicativas referentes a um comportamento comunicativo.

Após preencher os comportamentos comunicativos observados na criança com relação ao nível I – Pré-intencional, siga para o nível II – Intencional e, assim por diante até obter o Perfil da Matriz de Comunicação da criança na última aba da planilha “Perfil”, conforme representam as Figuras 23 e 24.

**Figura 23:** Representa o Perfil da Matriz de Comunicação em branco.

**PERFIL DA MATRIZ DE COMUNICAÇÃO**

Aluno: \_\_\_\_\_ Data da última avaliação: DD/MM/AAAA \_\_\_\_\_ Avaliado por: \_\_\_\_\_

<b>I. Comportamento pré-intencional:</b> Movimentos corporais Primeiros sons Expressões faciais	A1 Expressa incômodo I		A2 Expressa comodidade I				A3 Expressa interesse em outras pessoas I		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> <b>Tipos de símbolos:</b>            Para os níveis V, VI ou VII são utilizados símbolos específicos como: imagens, objetos, LIBRAS, fala, gestos.         </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 5px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> </div> = NÃO OBSERVADO  <div style="background-color: orange; border: 1px solid black; padding: 2px;"> </div> = EMERGENTE  <div style="background-color: yellow; border: 1px solid black; padding: 2px;"> </div> = DOMINADO  <div style="background-color: gray; border: 1px solid black; padding: 2px;"> </div> = SUPERADO         </div>								
	<b>II. Comportamento intencional:</b> Movimentos corporais Primeiros sons Expressões faciais Comportamento visual	B1 Protesta II	B2 Continua a ação II	B3 Obtém mais de algo II				B4 Chama a atenção II									
<b>III. Comunicação convencional:</b> Movimentos corporais Primeiros sons Expressões faciais Comportamento visual Gestos simples		C1 Rejeita Nega III	C2 Pede mais ação III	C3 Pede ação nova III	C4 Pede mais de um objeto III	C5 Escolhe III	C6 Pede objeto novo III	C8 Pede atenção III	C9 Mostra afeto III								
	<b>IV. Comunicação convencional:</b> Gestos convencionais Vocalizações Olha alternadamente	Rejeita Nega IV	Pede mais ação IV	Pede ação nova IV	Pede mais de um objeto IV	Escolhe IV	Pede um objeto novo IV	Pede atenção IV	Mostra afeto IV	C10 Cumprimenta as pessoas IV	C11 Oferece compartilha IV	C12 Dirige sua atenção IV	C13 Fórmula sociais educadas IV	C14 Responde perguntas semelhante IV	C15 Faz perguntas IV		
<b>V. Uso de símbolos convencionais:</b> Símbolos de objetos Símbolos de imagem Gestos dramatização Sons imitados		Rejeita Nega V	Pede mais ação V	Pede ação nova V	Pede mais de um objeto V	Escolhe V	Pede um objeto novo V	C7 Pede um objeto ausente V	Pede atenção V	Mostra afeto V	Cumprimenta as pessoas V	Oferece compartilha V	Dirige sua atenção V	Fórmula sociais educadas V	Responde perguntas semelhante V	Faz perguntas V	C16 Nomeia coisas ou pessoas V
	<b>VI. Uso de símbolos convencionais:</b> Palavras faladas Sinais manuais Palavras escritas Palavras em Braille	Rejeita Nega VI	Pede mais ação VI	Pede ação nova VI	Pede mais de um objeto VI	Escolhe VI	Pede um objeto novo VI	Pede um objeto ausente VI	Pede atenção VI	Mostra afeto VI	Cumprimenta as pessoas VI	Oferece compartilha VI	Dirige sua atenção VI	Fórmula sociais educadas VI	Responde perguntas semelhante VI	Faz perguntas VI	Nomeia coisas ou pessoas VI
<b>VII. Linguagem:</b> Combinação de dois ou mais símbolos		Rejeita Nega VII	Pede mais ação VII	Pede ação nova VII	Pede mais de um objeto VII	Escolhe VII	Pede um objeto novo VII	Pede um objeto ausente VII	Pede atenção VII	Mostra afeto VII	Cumprimenta as pessoas VII	Oferece compartilha VII	Dirige sua atenção VII	Fórmula sociais educadas VII	Responde perguntas semelhante VII	Faz perguntas VII	Nomeia coisas ou pessoas VII

Fonte: Elaborado pela autora com base em Rowland (2011)

**Figura 24:** Exemplo do Perfil da Matriz de Comunicação após alguns campos preenchidos.

Aluno: \_\_\_\_\_ Data da última avaliação: DD/MM/AAAA \_\_\_\_\_ Avaliado por: \_\_\_\_\_

I. <b>Comportamento pré-intencional:</b> Movimentar corporais Primeiras sons Expressões faciais	A1 Expressa incômodo I		A2 Expressa comodidade I						A3 Expressa interesse em outras pessoas I																									
	B1 Protesta II		B2 Continua a ação II		B3 Obtém mais de algo II				B4 Chama a atenção II																									
III. <b>Comunicação não convencional:</b> Movimentar corporais Primeiras sons Expressões faciais Comportamento visual Gestões simples	C1 Rejeita Nega III	C2 Pede mais ação III	C3 Pede ação nova III	C4 Pede mais de um objeto III	C5 Escolhe III	C6 Pede objeto novo III	C8 Pede atenção III		C9 Mostra afeto III																									
	Rejeita Nega IV		Pede mais ação IV		Pede ação nova IV		Pede mais de um objeto IV		Escolhe IV		Pede um objeto novo IV		C10 Cumprimenta as pessoas IV		C11 Oferece compartilha IV		C12 Dirige sua atenção IV		C13 Fórmula sociais educadas IV		C14 Responde perguntas sim/não IV		C15 Faz perguntas IV											
V. <b>Uso de símbolos concretos:</b> Símbolo de objetos Símbolo de imagens Gestões dramatização Sem imitação	Rejeita Nega V		Pede mais ação V		Pede ação nova V		Pede mais de um objeto V		Escolhe V		Pede um objeto novo V		C7 Pede um objeto ausente V		Pede atenção V		Mostra afeto V		Cumprimenta as pessoas V		Oferece compartilha V		Dirige sua atenção V		Fórmula sociais educadas V		Responde perguntas sim/não V		Faz perguntas V		C16 Nomeia coisas ou pessoas V		C17 Faz comentários V	
	Rejeita Nega VI		Pede mais ação VI		Pede ação nova VI		Pede mais de um objeto VI		Escolhe VI		Pede um objeto novo VI		Pede um objeto ausente VI		Pede atenção VI		Mostra afeto VI		Cumprimenta as pessoas VI		Oferece compartilha VI		Dirige sua atenção VI		Fórmula sociais educadas VI		Responde perguntas sim/não VI		Faz perguntas VI		Nomeia coisas ou pessoas VI		Faz comentários VI	
VII. <b>Linguagem:</b> Combinação de dois ou mais símbolos	Rejeita Nega VII		Pede mais ação VII		Pede ação nova VII		Pede mais de um objeto VII		Escolhe VII		Pede um objeto novo VII		Pede um objeto ausente VII		Pede atenção VII		Mostra afeto VII		Cumprimenta as pessoas VII		Oferece compartilha VII		Dirige sua atenção VII		Fórmula sociais educadas VII		Responde perguntas sim/não VII		Faz perguntas VII		Nomeia coisas ou pessoas VII		Faz comentários VII	
	REJEITAR		OBTER						SOCIAL								INFORMAÇÃO																	

**Tipos de símbolos:**  
Para os níveis V, VI ou VII são utilizados símbolos específicos como: imagens, objetos, LIBRAS, fala, gestos.

☐ = NÃO OBSERVADO  
 = EMERGENTE  
 = DOMINADO  
 = SUPERADO

Perfil da Matriz de Comunicação, por Rowland, 2011

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Rowland (2011)

Não é obrigatório o preenchimento de todos os campos dentro de cada nível, nem de todos os níveis, o preenchimento deve ser realizado de acordo com o que for possível observar nos comportamentos comunicativos da criança avaliada, considerando suas diferentes habilidades, como movimentos corporais, primeiros sons, expressões faciais, contato visual, etc.

A partir do Perfil da Matriz é possível identificar o nível de desenvolvimento da comunicação em que a criança está. A partir dos resultados o PAEE terá elementos para planejar e organizar suas ações em SRM com vistas a oferecer vivências para que a criança se desenvolva ainda mais a partir da CAA.

### Algumas observações importantes acerca deste guia adaptado da Matriz de Comunicação:

- Está protegida por senha, não sendo possível fazer alterações no texto instrucional;
- As abas já estão configuradas para impressão, no entanto, pode sofrer alterações conforme as configurações do computador do usuário. Ainda assim, é possível

ajustar o layout da página para uma impressão mais econômica quanto ao número de páginas;

- Para cada Perfil da Matriz de Comunicação a ser preenchido, deve-se salvar uma nova planilha no computador do usuário.

Está disponibilizada abaixo como foi adaptada e reorganizada a Matriz de Comunicação<sup>14</sup> antes de estruturá-la na Planilha de Excel.

---

<sup>14</sup> A versão traduzida da Matriz de Comunicação (Rowland, 2011) pode ser consultada no link: [https://communicationmatrix.org/Content/Translations/MATRIZ\\_DE\\_COMUNICA%C3%87%C3%83O.pdf](https://communicationmatrix.org/Content/Translations/MATRIZ_DE_COMUNICA%C3%87%C3%83O.pdf)

Seção A - NÍVEL I				<p><b>LEGENDA</b></p> <p><input type="checkbox"/> = NÃO OBSERVADO</p> <p><input type="checkbox"/> = EMERGENTE</p> <p><input type="checkbox"/> = DOMINADO</p>
<p><b>COMPORTAMENTO PRÉ-INTENCIONAL:</b> Nesta etapa a criança aparenta não possuir total controle acerca de seus comportamentos, no entanto, reage às principais sensações a partir de alguns movimentos corporais, vocalizações e expressões faciais, sendo possível perceber se a criança está com fome, com dor ou molhada, por exemplo. “Suas reações mostram como se sente”. (ROWLAND, 2011).</p>				
SEÇÃO A	COMPORTAMENTO PRÉ-INTENCIONAL	O QUE OBSERVAR EM SEUS MOVIMENTOS CORPORAIS?	O QUE OBSERVAR NOS PRIMEIROS SONS?	O QUE OBSERVAR EM SUAS EXPRESSÕES FACIAIS?
A.1	<p><b>Expressa incômodo?</b></p> <p>Como a criança reage para demonstrar que algo a está incomodando? (Exemplo: com dor, fome, assustada ou molhada?)</p>	<p><input type="checkbox"/> - Muda a postura (enrijece o corpo, se contorce);</p> <p><input type="checkbox"/> - Movimentação intensa nos braços e pernas;</p> <p><input type="checkbox"/> - Movimentos com a cabeça (exemplo: afasta a cabeça, vira para o lado).</p>	<p><input type="checkbox"/> - Grita;</p> <p><input type="checkbox"/> - Grunhe;</p> <p><input type="checkbox"/> - Chora.</p>	<p><input type="checkbox"/> - Faz caretas;</p> <p><input type="checkbox"/> - Franze a testa;</p> <p><input type="checkbox"/> - Levanta as sobrelhas.</p>
A.2	<p><b>Expressa comodidade</b></p> <p>Como a criança faz para expressar que está confortável?</p>	<p><input type="checkbox"/> - Muda a postura (enrijece o corpo, relaxa);</p> <p><input type="checkbox"/> - Movimentação com os braços e pernas (de forma intensa ou breve, por exemplo);</p> <p><input type="checkbox"/> - Movimentos com a cabeça (para cima e para baixo).</p>	<p><input type="checkbox"/> - Gemidos;</p> <p><input type="checkbox"/> - Gritinhos;</p>	<p><input type="checkbox"/> - Sorri;</p> <p><input type="checkbox"/> - Pisca rapidamente;</p>

A.3	<p><b>Expressa interesse em outras pessoas</b></p> <p>Como a criança faz para demonstrar que está interessada em você ou outra pessoa?</p>	<p><input type="checkbox"/> - Muda a postura (enrijece o corpo, relaxa);</p> <p><input type="checkbox"/> - Movimentação com os braços e pernas (de forma intensa ou breve, por exemplo);</p>	<p><input type="checkbox"/> - Gemidos;</p> <p><input type="checkbox"/> - Gritinhos.</p>	<p><input type="checkbox"/> - Sorri (ou mexe os lábios);</p> <p><input type="checkbox"/> - Pisca rapidamente.</p> <p><input type="checkbox"/> - Levanta as sobancelhas.</p>
<p><b>Observação:</b> Se a criança apresenta mais comportamentos que parecem estar sob seu controle (DOMINADO), siga para o Nível II – Comportamento Intencional.</p>				



Seção B.					<b>LEGENDA</b> <input type="checkbox"/> = NÃO OBSERVADO <input type="checkbox"/> = EMERGENTE <input type="checkbox"/> = DOMINADO
<b>COMPORTAMENTO INTENCIONAL:</b> Nesta etapa é possível observar se a criança tem intencionalidade nas ações. No entanto, ela ainda não percebeu que para cada ação sua, terá uma reação do outro, exemplo: “se gritar, ganha algo para comer”. Dessa forma, “ainda não se comunica de maneira intencional”, significando que suas necessidades e desejos ainda podem ser interpretadas por meio de seu comportamento, movimentos corporais, expressões faciais, vocalizações e contato visual. (ROWLAND, 2011).					
SEÇÃO B	COMPORTAMENTO INTENCIONAL	O QUE OBSERVAR EM SEUS MOVIMENTOS CORPORAIS?	O QUE OBSERVAR NOS PRIMEIROS SONS?	O QUE OBSERVAR EM SUAS EXPRESSÕES FACIAIS?	O QUE OBSERVAR NO CONTATO VISUAL?
B.1	<b>Protestar</b>  Como a criança demonstra rejeição a algo específico como: um objeto, uma comida, participar de uma brincadeira, etc.?	<input type="checkbox"/> - Movimentos de cabeça (mexe-a para o lado ou para trás); <input type="checkbox"/> - Movimentação agitando os braços, empurrando ou jogando objetos; <input type="checkbox"/> - Movimentação com as pernas, pisoteando o chão, por exemplo; <input type="checkbox"/> - Se afasta das pessoas ou objetos.	<input type="checkbox"/> - Choraminga; <input type="checkbox"/> - Grita; <input type="checkbox"/> - Faz alvoroço.	<input type="checkbox"/> - Levanta as sobrancelhas; <input type="checkbox"/> - Faz caretas; <input type="checkbox"/> - Franze a testa;	<input type="checkbox"/> - Desvia o olhar do que lhe foi oferecido.
B.2	<b>Continua uma ação</b>  Como a criança demonstra que gostaria de continuar realizar uma ação, como brincar com um brinquedo, cantar uma música, fazer	<input type="checkbox"/> - Movimentos de cabeça (aproximando-a ou assentindo); <input type="checkbox"/> - Movimentação com os braços, agitando-os;	<input type="checkbox"/> - Emite gemidos; <input type="checkbox"/> - Gritinhos; <input type="checkbox"/> - Faz alvoroço.	<input type="checkbox"/> - Sorri; <input type="checkbox"/> - Mexe os lábios.	<input type="checkbox"/> - Olha para as pessoas.

	uma atividade?	<input type="checkbox"/> - Movimentação com as pernas, pisoteando o chão, por exemplo;			
<b>B.3</b>	<b>Obtém mais de algo</b> Como a criança demonstra que quer mais de algo específico, como comida ou brinquedo?	<input type="checkbox"/> - Aproxima-se do objeto desejado; <input type="checkbox"/> - Movimentação com a cabeça (aproximando-a ou assentindo); <input type="checkbox"/> - . Movimentação com os braços, agitando-os; <input type="checkbox"/> - Movimentação com as pernas, pisoteando o chão, por exemplo; <input type="checkbox"/> - Pega o objeto desejado.	<input type="checkbox"/> - Emite gemidos; <input type="checkbox"/> - Gritinhos; <input type="checkbox"/> - Faz alvoroço.	<input type="checkbox"/> - Sorri; <input type="checkbox"/> - Mexe os lábios.	<input type="checkbox"/> - Olha para o que é desejado.
<b>B.4</b>	<b>Chama a atenção</b> Como a criança faz para chamar sua atenção?	<input type="checkbox"/> - Se aproxima da pessoa; <input type="checkbox"/> - Movimentação com a cabeça (aproximando-a ou assentindo); <input type="checkbox"/> - Movimentação com os braços, agitando-os; <input type="checkbox"/> - Movimentação com as pernas, pisoteando o chão, por exemplo;	<input type="checkbox"/> - Emite gemidos; <input type="checkbox"/> - Gritinhos; <input type="checkbox"/> - Faz alvoroço.	<input type="checkbox"/> - Sorri; <input type="checkbox"/> - Mexe os lábios.	<input type="checkbox"/> - Olha a pessoa que quer chamar atenção;

Observação: Se a criança apresenta alguns comportamento indicando claramente a intenção de se comunicar (DOMINADO), siga para o Nível III – Comunicação Não-Convencional.




### A COMUNICAÇÃO INTENCIONAL INICIA-SE A PARTIR DESTA PONTO, NO NÍVEL III

**Seção C.** A seção C está organizada de forma que abrange os níveis de comunicação III, IV, V, VI e VII. Dessa forma, para melhor compreensão, a partir daqui a tabela está organizada trazendo orientações para cada nível de comunicação.

Na seção C a criança sabe que se fizer certas coisas, a pessoa com quem interage reagirá de determinada maneira, dessa forma, utiliza seus comportamentos para comunicar-se intencionalmente. Existem muitas formas com as quais a criança pode se comunicar intencionalmente. Algumas implicam símbolos (fala, língua de sinais, símbolos de imagens, símbolos tridimensionais); outras implicam gestos específicos ou movimentos corporais; outras implicam sons iniciais que ainda não são a fala. Algumas crianças com deficiências físicas graves podem usar aparelhos eletrônicos para se comunicar. Qualquer que seja o comportamento da criança para se comunicar o importante é que use tais comportamentos INTENCIONALMENTE, obviamente tentando comunicar algo específico. Importante lembrar que algumas crianças podem ter acesso a símbolos por meio de um aparelho de comunicação. (ROWLAND, 2011, 19)

**Nível III. COMUNICAÇÃO NÃO-CONVENCIONAL:** Nesta etapa é possível observar que o comportamento da criança é pré-simbólico, e há intencionalidade para expressar suas necessidades ou desejos. Os comportamentos são “pré-simbólicos porque não implicam nenhum tipo de símbolo. Chamam-se “não-convencionais” porque não são socialmente aceitos por nós para usá-los quando crescemos: isto inclui movimentos corporais, vocalizações, expressões faciais e gestos simples (como puxar o braço das pessoas)”. (ROWLAND, 2011, p.09).

#### LEGENDA

	= NÃO OBSERVADO
	= EMERGENTE
	= DOMINADO

SEÇÃO C	COMUNICAÇÃO NÃO- CONVENCIONAL	O QUE OBSERVAR EM SEUS MOVIMENTOS CORPORAIS?	O QUE OBSERVAR NOS PRIMEIROS SONS?	O QUE OBSERVAR EM SUAS EXPRESSÕES FACIAIS?	O QUE OBSERVAR NO CONTATO VISUAL?	O QUE OBSERVAR NOS GESTOS SIMPLES?
Nível III						

<p><b>C.1</b></p>	<p><b>Rejeita ou nega algo</b></p> <p>Como a criança demonstra rejeição a algo específico como: um objeto, uma comida, participar de uma brincadeira, etc.?</p>	<p><input type="checkbox"/> - Movimentos corporais completos (exemplo: se contorce, dá voltas, gira o corpo);</p> <p><input type="checkbox"/> - Movimentos de cabeça (exemplo: afastando-a ou jogando-a/virando-a para um lado);</p> <p><input type="checkbox"/> - Movimentação de braços e mãos;</p> <p><input type="checkbox"/> - Movimentação com as pernas (pisoteando, por exemplo);</p>	<p><input type="checkbox"/> - Emite gemidos;</p> <p><input type="checkbox"/> - Gritinhos;</p> <p><input type="checkbox"/> - Faz alvoroço.</p>	<p><input type="checkbox"/> - Sorri;</p> <p><input type="checkbox"/> - Franze as sobrancelhas;</p> <p><input type="checkbox"/> - Faz caretas.</p>	<p><input type="checkbox"/> - Desvia o olhar do que lhe foi oferecido.</p>	<p><input type="checkbox"/> - Empurra o objeto ou a pessoa afastando-a.</p>
<p><b>C.2</b></p>	<p><b>Pede para continuar uma ação</b></p> <p>Como a criança demonstra que gostaria de continuar realizar uma ação, como brincar com um brinquedo, cantar uma música, fazer uma atividade?</p>	<p><input type="checkbox"/> - Movimentos de corporais completos (se balança, por exemplo);</p> <p><input type="checkbox"/> - Movimentação com os braços (agitando-os, por exemplo);</p> <p><input type="checkbox"/> - Movimentação com as pernas (pisoteando, por exemplo);</p>	<p><input type="checkbox"/> - Emite gemidos;</p> <p><input type="checkbox"/> - Gritinhos;</p> <p><input type="checkbox"/> - Risadas.</p>	<p><input type="checkbox"/> - Sorri;</p> <p><input type="checkbox"/> - Mexe os lábios;</p>	<p><input type="checkbox"/> - Olha para as pessoas.</p>	<p><input type="checkbox"/> - Segura a mão da pessoa que realiza a ação com ela;</p> <p><input type="checkbox"/> - Toca na pessoa que realiza a ação com ela;</p> <p><input type="checkbox"/> - Inclina-se na direção ou dá leves batidinhas na pessoa que realiza a ação com ela.</p>
<p><b>C.3</b></p>	<p><b>Pede nova ação</b></p> <p>Como a criança</p>	<p><input type="checkbox"/> - Movimentos corporais completos (exemplo: inclina</p>	<p><input type="checkbox"/> - Gritinhos;</p> <p><input type="checkbox"/> - Faz alvoroço.</p>	<p><input type="checkbox"/> - Sorri;</p> <p><input type="checkbox"/> - Mexe os</p>	<p><input type="checkbox"/> - Olha para o mediador.</p>	<p><input type="checkbox"/> - Segura a mão da pessoa com quem quer interagir;</p>

	<p>demonstra de maneira intencional que quer uma ação diferente da que esteja fazendo?</p>	<p>para trás e volta todo o corpo, indicando que deseja uma nova ação);</p> <p><input type="checkbox"/> - Movimentos de braços e mãos (exemplo: movimenta os braços indicando que deseja uma nova ação);</p> <p><input type="checkbox"/> - . Movimentos de pernas (exemplo: movimenta as pernas indicando que deseja uma nova ação).</p>		<p>lábios.</p>		
<b>C.4</b>	<p><b>Pede mais de um objeto</b></p> <p>Como a criança demonstra de forma intencional que quer mais de algo depois de já ter tido um pouco disso, como um objeto, brinquedo ou comida, por</p>	<p><input type="checkbox"/> - Movimentos corporais completos (balança-se sobre o objeto, por exemplo);</p> <p><input type="checkbox"/> - Movimenta a cabeça na direção do objeto desejado;</p> <p><input type="checkbox"/> -</p>	<p><input type="checkbox"/> - Vocalizações aproximadas;</p> <p><input type="checkbox"/> - Gritinhos;</p> <p><input type="checkbox"/> - Faz alvoroço.</p>	<p><input type="checkbox"/> - Sorri;</p> <p><input type="checkbox"/> - Mexe os lábios.</p>	<p><input type="checkbox"/> - Olha o objeto desejado;</p>	<p><input type="checkbox"/> - Guia a mão da pessoa com quem está interagindo na direção do artigo desejado ou a puxa até o mesmo;</p> <p><input type="checkbox"/> - Toca no objeto desejado (sem pegá-lo);</p> <p><input type="checkbox"/> - Inclina-se na</p>

	exemplo?	Movimentação de braços e mãos;  <input type="checkbox"/> - Movimentação com as pernas;				direção da pessoa com quem está interagindo ou dá batidinhas no objeto.
<b>C.5</b>	<b>Escolhe</b>  Como a criança escolhe de forma intencional entre dois ou mais objetos que lhes são oferecidos ao mesmo tempo?	<input type="checkbox"/> - Movimentos corporais completos (balança-se sobre o objeto, por exemplo);  <input type="checkbox"/> - Movimenta a cabeça na direção do objeto desejado.			<input type="checkbox"/> - Olha o objeto desejado;	<input type="checkbox"/> - Guia a mão da pessoa com quem está interagindo em direção ao artigo desejado;  <input type="checkbox"/> - Inclina-se na direção do objeto desejado, tocando-o ou dando batidinhas no objeto (sem pegá-lo);
<b>C.6</b>	<b>Pede um objeto novo</b>  Como a criança demonstra de forma intencional que quer um novo objeto que esteja dentro de seu alcance visual, auditivo ou tátil que ninguém lhe tenha oferecido? (Exemplo: brinquedo ou comida).	<input type="checkbox"/> - Movimentos corporais completos (balança-se sobre o objeto, por exemplo);  <input type="checkbox"/> - Movimenta a cabeça na direção do objeto desejado.			<input type="checkbox"/> - Olha o objeto desejado;	<input type="checkbox"/> - Guia a mão da pessoa com quem interage em direção ao artigo desejado;  <input type="checkbox"/> - Toca o objeto desejado (sem pegá-lo);  <input type="checkbox"/> - Inclina-se na direção ou dá batidinhas no objeto;

<b>C.7</b>						
<b>C.8</b>	<b>Pede atenção</b>  Como a criança tenta de maneira intencional atrair a atenção de alguém?		<input type="checkbox"/> - Gemidos; <input type="checkbox"/> - Gritinhos.	<input type="checkbox"/> - Sorri.	<input type="checkbox"/> - Olha para a pessoa.	<input type="checkbox"/> - Faz movimentos de braços e/ou pernas; <input type="checkbox"/> - Toca na pessoa que deseja atenção; <input type="checkbox"/> - Liga o interruptor ou “dispositivo de chamada”.
<b>C.9</b>	<b>Demonstra afeto</b>  Como a criança demonstra afeto por alguém de forma intencional?		<input type="checkbox"/> - Gemidos; <input type="checkbox"/> - Gritinhos.	<input type="checkbox"/> - Sorri.	<input type="checkbox"/> - Olha para a pessoa.	<input type="checkbox"/> - Faz movimentos de braços e/ou pernas; <input type="checkbox"/> - Toca na pessoa que deseja demonstrar afeto.
<b>Observação:</b> Se a criança utiliza seus comportamentos indicando claramente a intenção de se comunicar conforme orientações do nível III, siga para o nível IV – Comunicação Convencional. É possível seguir para o próximo nível ainda que alguns comportamentos sejam avaliados como emergentes.						

**Nível IV. COMUNICAÇÃO CONVENCIONAL:** Nesta etapa a criança utiliza comportamentos pré-simbólicos de forma intencional para expressar suas necessidades ou desejos. Os comportamentos utilizados para comunicar são pré-simbólicos porque não implicam nenhum tipo de símbolo. Os gestos “convencionais” incluem comportamentos como apontar ou dizer “sim” com a cabeça. O significado destes gestos é determinado pela cultura específica na qual são usados. Na idade adulta, continuamos utilizando os gestos convencionais para acompanhar nossas mensagens faladas. Leve em consideração que muitos desses gestos (especialmente o de apontar) requerem boas habilidades visuais e

LEGENDA	
<input type="checkbox"/>	= NÃO OBSERVADO
<input type="checkbox"/>	= EMERGENTE
<input type="checkbox"/>	= DOMINADO

podem não ser apropriados para crianças com deficiência visual grave. (ROWLAND, 2011, p.10).			
<b>SEÇÃO C</b> <b>Nível IV</b>	<b>COMUNICAÇÃO CONVENCIONAL</b>	<b>O QUE OBSERVAR NAS VOCALIZAÇÕES?</b>	<b>O QUE OBSERVAR NOS GESTOS CONVENCIONAIS?</b>
<b>C.1</b>	<b>Rejeita ou nega algo</b>  Como a criança demonstra rejeição a algo específico como: um objeto, uma comida, participar de uma brincadeira etc.?	<input type="checkbox"/> - Vocalizações especiais (aproximadas).	<input type="checkbox"/> - Dá ou entrega o objeto não desejado para a alguém;  <input type="checkbox"/> - Nega com a cabeça;  <input type="checkbox"/> - Faz caretas.
<b>C.2</b>	<b>Pede para continuar uma ação</b>  Como a criança demonstra que gostaria de continuar realizar uma ação, como brincar com um brinquedo, cantar uma música, fazer uma atividade?	<input type="checkbox"/> - Vocalizações especiais aproximadas.	<input type="checkbox"/> - Gesticula para que a pessoa com quem está interagindo continue;  <input type="checkbox"/> - Mantém suas mãos levantadas ou estendidas para a pessoa com quem está interagindo a segure.  <input type="checkbox"/> - Assente com a cabeça.
<b>C.3</b>	<b>Pede nova ação</b>  Como a criança demonstra de maneira intencional que quer uma ação diferente da que esteja fazendo?	<input type="checkbox"/> - Vocalizações especiais aproximadas.	<input type="checkbox"/> - Gesticula ou aponta para a pessoa com quem quer interagir (exemplo: se a criança quer jogar futebol, aponta para a bola);  <input type="checkbox"/> - Mantém suas mãos levantadas ou estendidas para a pessoa com quem quer interagir a segure.



<b>C.4</b>	<b>Pede mais de um objeto</b> Como a criança demonstra de forma intencional que quer mais de algo depois de já ter tido um pouco disso, como um objeto, brinquedo ou comida, por exemplo?	<input type="checkbox"/> - Vocalizações especiais aproximadas.	<input type="checkbox"/> - Alterna o olhar entre a pessoa que está interagindo e o objeto desejado;  <input type="checkbox"/> - Aponta para o objeto desejado.
<b>C.5</b>	<b>Escolhe</b> Como a criança escolhe de forma intencional entre dois ou mais objetos que lhes são oferecidos ao mesmo tempo?	<input type="checkbox"/> - Vocalizações especiais aproximadas.	<input type="checkbox"/> - Alterna o olhar entre a pessoa que está interagindo e o objeto desejado;  <input type="checkbox"/> - Aponta para o objeto desejado.
<b>C.6</b>	<b>Pede um objeto novo</b> Como a criança demonstra de forma intencional que quer um novo objeto que esteja dentro de seu alcance visual, auditivo ou tátil que ninguém lhe tenha oferecido? (Exemplo: brinquedo ou comida).	<input type="checkbox"/> - Vocalizações especiais aproximadas.	<input type="checkbox"/> - Alterna o olhar entre a pessoa que interage e o objeto desejado;  <input type="checkbox"/> - Aponta para o objeto desejado.
<b>C.7</b>			
<b>C.8</b>	<b>Pede atenção</b> Como a criança tenta de maneira intencional atrair a atenção de alguém?	<input type="checkbox"/> - Vocalizações especiais aproximadas.	<input type="checkbox"/> - Gesticula para que a pessoa com quem quer interagir olhe para ela;  <input type="checkbox"/> - Gesticula para a pessoa com quem quer interagir vá até ela.
<b>C.9</b>	<b>Demonstra afeto</b> Como a criança demonstra afeto por alguém de forma intencional?	<input type="checkbox"/> - Vocalizações especiais aproximadas.	<input type="checkbox"/> - Abraça, beija ou faz carinho.

<p><b>C.10</b></p>	<p><b>Cumprimenta as pessoas</b></p> <p>Como a criança faz de forma intencional algum sinal para dizer “oi” ou “tchau” para cumprimentar ou se despedir das pessoas?</p>	<p><input type="checkbox"/> - Vocalizações especiais aproximadas.</p>	<p><input type="checkbox"/> - Gesticula “oi” ou “tchau” com as mãos.</p>
<p><b>C.11</b></p>	<p><b>Oferece ou compartilha objetos</b></p> <p>Como a criança oferece ou compartilha objetos, comidas, brinquedos, por exemplo, de forma intencional?</p>	<p><input type="checkbox"/> - Vocalizações específicas com entonação de pergunta, com a intenção comunicativa de dizer: “você quer isto?”, por exemplo.</p>	<p><input type="checkbox"/> - Dá ou mostra algo para você</p>
<p><b>C.12</b></p>	<p><b>Dirige a atenção de alguém para algo</b></p> <p>Como a criança faz de maneira intencional para que o mediador dirija sua atenção para algo que ela esteja interessada, tentando dizer: “olha isso” ou “olha lá”, por exemplo.</p>	<p><input type="checkbox"/> - Vocalizações especiais aproximadas.</p>	<p><input type="checkbox"/> - Aponta para algo ou alguém que deseja mostrar;</p> <p><input type="checkbox"/> - Alterna o olhar entre a pessoa com quem está interagindo e para outra pessoa ou o objeto que quer mostrar.</p>
<p><b>C.13</b></p>	<p><b>Usa fórmulas sociais educadas</b></p> <p>Como a criança usa de forma intencional normas de educação para interagir com outras pessoas, como pedir permissão para fazer algo indicando “por favor”, “obrigada” ou “desculpe”, por exemplo?</p>	<p><input type="checkbox"/> - Vocalizações especiais aproximadas.</p>	<p><input type="checkbox"/> - Aponta algo como perguntando, “posso pegar/usar isso?”, por exemplo.</p>
<p><b>C.14</b></p>	<p><b>Responde respostas com sim ou não</b></p> <p>Como a criança indica de maneira intencional “sim”, “não” ou “não sei” para responder uma pergunta?</p>	<p><input type="checkbox"/> - Vocalizações específicas ou aproximadas indicando “sim” ou “não”.</p>	<p><input type="checkbox"/> - Assente com a cabeça, como sinalizando o “sim”;</p> <p><input type="checkbox"/> - Nega com a cabeça;</p> <p><input type="checkbox"/> - Encolhe os ombros;</p>

			<input type="checkbox"/> - Vocalizações aproximadas.
<b>C.15</b>	<b>Faz perguntas</b> Como a criança faz para fazer perguntas para você (sem que necessariamente tenha que usar palavras)?	<input type="checkbox"/> - Vocalizações específicas ou aproximadas com entonação de pergunta.	<input type="checkbox"/> - Levanta as mãos, encolhe os ombros como se estivesse perguntando;  <input type="checkbox"/> - Alterna o olhar entre a pessoa com quem está interagindo e um objeto, lugar ou pessoa sinalizando querer perguntar algo sobre.
<b>Observação:</b> Se a criança utiliza seus comportamentos indicando claramente a intenção de se comunicar conforme orientações do nível IV, siga para o nível V – Símbolos Concretos. É possível seguir para o próximo nível ainda que alguns comportamentos sejam avaliados como emergentes.			

**Nível V. SIMBOLOS CONCRETOS:** Nesta etapa a criança usa os “símbolos concretos” que são fisicamente parecidos com o que representam, resultando em uma mensagem clara para a criança. São parecidos tendo em vista que podem ter o mesmo formato, som, cor ou textura do que representam. Os símbolos concretos incluem símbolos gráficos, objetos usados como símbolos (como um cordão de sapato para representar “sapato”), certos gestos “icônicos” (como bater levemente em uma cadeira para dizer “sente-se”) e sons (como fazer um zumbido para se referir a uma abelha). Crianças com deficiências físicas graves podem ter acesso a imagens e símbolos de objetos mediante o uso de dispositivos mecânicos, apontando, tocando ou direcionando o olhar. Leve em consideração que as crianças que já têm habilidade para utilizar símbolos abstratos (nível VI), não precisam utilizar símbolos concretos. A maioria das crianças pula esta etapa. Entretanto, para algumas crianças que não aprenderam a utilizar símbolos abstratos, os símbolos concretos (nível V) podem servir como ponte para utilizar símbolos abstratos (nível VI). (ROWLAND, 2006, p.10).

LEGENDA	
<input type="checkbox"/>	= NÃO OBSERVADO
<input type="checkbox"/>	= EMERGENTE
<input type="checkbox"/>	= DOMINADO

SEÇÃO C	SIMBOLOS CONCRETOS	O QUE OBSERVAR NAS VOCALIZAÇÕES?	O QUE OBSERVAR QUANTO AOS SÍMBOLOS CONCRETOS?
------------	--------------------	-------------------------------------	--

Nível V			
C.1	<p><b>Rejeita ou nega algo</b></p> <p>Como a criança demonstra rejeição a algo específico como: um objeto, uma comida, participar de uma brincadeira, etc.?</p>		<p><input type="checkbox"/> - Rejeita a foto ou o desenho do objeto não desejado;</p> <p><input type="checkbox"/> - Rejeita o símbolo dos objetos que representam o objeto não desejado.</p>
C.2	<p><b>Pede para continuar uma ação</b></p> <p>Como a criança demonstra que gostaria de continuar realizar uma ação, como brincar com um brinquedo, cantar uma música, fazer uma atividade?</p>		<p><input type="checkbox"/> - Aponta a foto ou o desenho da ação que deseja continuar;</p> <p><input type="checkbox"/> - Aponta o símbolo dos objetos que representam a ação que deseja continuar;</p> <p><input type="checkbox"/> - Dramatiza a ação que deseja continuar.</p>
C.3	<p><b>Pede nova ação</b></p> <p>Como a criança demonstra de maneira intencional que quer uma ação diferente da que esteja fazendo?</p>	<p><input type="checkbox"/> - Imita o som que acompanha a atividade desejada, por exemplo, uma canção.</p>	<p><input type="checkbox"/> - Aponta a foto ou o desenho da ação desejada;</p> <p><input type="checkbox"/> - Aponta o símbolo dos objetos que representam a ação desejada;</p> <p><input type="checkbox"/> - Dramatiza a ação desejada.</p>
C.4	<p><b>Pede mais de um objeto</b></p> <p>Como a criança demonstra de forma intencional que quer mais de algo depois de já ter tido um pouco disso, como um objeto, brinquedo ou comida, por exemplo?</p>	<p><input type="checkbox"/> - Imita o som do objeto desejado.</p>	<p><input type="checkbox"/> - Aponta a foto ou o desenho do objeto desejado;</p> <p><input type="checkbox"/> - Aponta o símbolo do objeto que representa o objeto desejado;</p>

			<input type="checkbox"/> - Dramatiza o objeto desejado.
<b>C.5</b>	<b>Escolhe</b> Como a criança escolhe de forma intencional entre dois ou mais objetos que lhes são oferecidos ao mesmo tempo?	<input type="checkbox"/> - Imita o som do objeto desejado.	<input type="checkbox"/> - Aponta a foto ou o desenho do objeto desejado; <input type="checkbox"/> - Aponta o símbolo do objeto que representa o objeto desejado; <input type="checkbox"/> - Dramatiza o objeto desejado.
<b>C.6</b>	<b>Pede um objeto novo</b> Como a criança demonstra de forma intencional que quer um novo objeto que esteja dentro de seu alcance visual, auditivo ou tátil que ninguém lhe tenha oferecido? (Exemplo: brinquedo ou comida).	<input type="checkbox"/> - Imita o som do objeto desejado.	<input type="checkbox"/> - Aponta a foto ou o desenho do objeto desejado; <input type="checkbox"/> - Aponta o símbolo do objeto que representa o objeto desejado; <input type="checkbox"/> - Dramatiza o objeto desejado.
<b>C.7</b>	<b>Pede objetos que estejam ausentes</b> Como a criança pede de maneira intencional coisas (objetos, brinquedos, comidas, pessoas) que não estejam no seu campo visual, auditivo, tátil, em outro espaço etc.?	<input type="checkbox"/> - Imita o som do objeto desejado.	<input type="checkbox"/> - Aponta a foto ou o desenho do objeto/pessoa desejado(a); <input type="checkbox"/> - Aponta o símbolo do objeto que representa o objeto/pessoa desejado(a); <input type="checkbox"/> - Dramatiza o objeto desejado.
<b>C.8</b>	<b>Pede atenção</b> Como a criança tenta de maneira intencional atrair a atenção de alguém?		<input type="checkbox"/> - Aponta a foto, símbolo, desenho ou objeto que representa o conceito "olhe para mim";

<p><b>C.9</b></p>	<p><b>Demonstra afeto</b></p> <p>Como a criança demonstra afeto por alguém de forma intencional?</p>		<p><input type="checkbox"/> - Aponta a foto, símbolo ou o desenho que representa conceitos como “amor”.</p>
<p><b>C.10</b></p>	<p><b>Cumprimenta as pessoas</b></p> <p>Como a criança faz de forma intencional algum sinal para dizer “oi” ou “tchau” para cumprimentar ou se despedir das pessoas?</p>		<p><input type="checkbox"/> - Aponta a foto, símbolo ou o desenho que representa cumprimentos ou despedidas (“oi” ou “tchau”)</p>
<p><b>C.11</b></p>	<p><b>Oferece ou compartilha objetos</b></p> <p>Como a criança oferece ou compartilha objetos, comidas, brinquedos, por exemplo, de forma intencional?</p>		<p><input type="checkbox"/> - Aponta a foto, símbolo ou o desenho que representa o que quer compartilhar.</p>
<p><b>C.12</b></p>	<p><b>Dirige a atenção de alguém para algo</b></p> <p>Como a criança faz de maneira intencional para que o mediador dirija sua atenção para algo que ela esteja interessada, tentando dizer: “olha isso” ou “olha lá”, por exemplo.</p>		<p><input type="checkbox"/> - Aponta a foto, símbolo ou o desenho que representa o que deseja que a pessoa dirija sua atenção.</p>
<p><b>C.13</b></p>	<p><b>Usa fórmulas sociais educadas</b></p> <p>Como a criança usa de forma intencional normas de educação para interagir com outras pessoas, como pedir permissão para fazer algo indicando “por favor”, “obrigada” ou “desculpe”, por exemplo?</p>		<p><input type="checkbox"/> - Aponta a foto, símbolo ou o desenho que representa o “amei”, por exemplo.</p>

<b>C.14</b>	<b>Responde perguntas com sim ou não</b>  Como a criança indica de maneira intencional “sim”, “não” ou “não sei” para responder uma pergunta?		<input type="checkbox"/> - Aponta a foto, símbolo ou o desenho representando sim ou não.
<b>C.15</b>	<b>Faz perguntas</b>  Como a criança faz para fazer perguntas para você?		<input type="checkbox"/> - Aponta a foto, símbolo ou o desenho que represente algo que queira perguntar. Exemplo: apontar a foto da vovó, como perguntando “onde ela está?”.
<b>C.16</b>	<b>Dá nome para coisas ou pessoas</b>  Como a criança nomeia objetos, pessoas ou ações, seja espontaneamente ou como resposta a uma pergunta feita por alguém (como: “o que é isso”)?	<input type="checkbox"/> - Imita o som de um objeto.	<input type="checkbox"/> - Aponta a foto, símbolo ou o desenho do objeto, pessoa, lugar ou atividade, por exemplo;  <input type="checkbox"/> - Dramatiza uma ação ou objeto.
<b>C.17</b>	<b>Faz comentários</b>  Como a criança dá informações espontaneamente, sem que algo lhe seja perguntado, na forma de comentário. Exemplo: “que bonito”, “quente” ou “carro grande”, por exemplo.	<input type="checkbox"/> - Vocaliza “uau”, por exemplo.	<input type="checkbox"/> - Aponta a foto, símbolo ou o desenho do objeto, pessoa, lugar, atividade ou qualidade, por exemplo;  <input type="checkbox"/> - Dramatiza uma ação ou objeto, pessoa ou qualidade.
<b>Observação:</b> Se a criança utiliza seus comportamentos indicando claramente a intenção de se comunicar conforme orientações do nível V, siga para o nível VI – Símbolos Abstratos. É possível seguir para o próximo nível ainda que alguns comportamentos sejam avaliados como emergentes.			

<p><b>Nível VI. SÍMBOLOS ABSTRATOS:</b> Nesta etapa a criança utiliza símbolos abstratos como os pictogramas, a fala, palavras escritas, o Braille e a língua de sinais, inclusive. Estes símbolos não são fisicamente parecidos ao que representam. São utilizados um a um. (ROWLAND, 2011, p.11)</p>		<p><b>LEGENDA</b></p> <p><input type="checkbox"/> = NÃO OBSERVADO</p> <p><input type="checkbox"/> = EMERGENTE</p> <p><input type="checkbox"/> = DOMINADO</p>
SEÇÃO C	SÍMBOLOS ABSTRATOS	O QUE OBSERVAR NOS SÍMBOLOS ABSTRATOS
Nível VI		
<b>C.1</b>	<p><b>Rejeita ou nega algo</b></p> <p>Como a criança demonstra rejeição a algo específico como: um objeto, uma comida, participar de uma brincadeira, etc.?</p>	<p><input type="checkbox"/> - Símbolo abstrato (“não” ou “parar”, por exemplo). 2D ou 3D;</p> <p><input type="checkbox"/> - Palavra falada (“não”, “acabado” ou “chega”, por exemplo);</p> <p><input type="checkbox"/> - Palavra escrita (“não”, “acabado” ou “chega”, por exemplo);</p> <p><input type="checkbox"/> - Palavra em Braille (“não”, “parar” ou “chega”, por exemplo);</p> <p><input type="checkbox"/> - Sinal de Libras (“não”, “acabado” ou “chega”, por exemplo).</p>
<b>C.2</b>	<p><b>Pede para continuar uma ação</b></p> <p>Como a criança demonstra que gostaria de continuar realizar uma ação, como brincar com um brinquedo, cantar uma música, fazer uma atividade?</p>	<p><input type="checkbox"/> - Símbolo abstrato (“mais”, “cócegas” ou comer, por exemplo). 2D ou 3D;</p> <p><input type="checkbox"/> - Palavra falada (“mais”, “cócegas” ou “comer”, por exemplo);</p> <p><input type="checkbox"/> - Palavra escrita (“mais”, “cócegas” ou “comer”, por exemplo);</p> <p><input type="checkbox"/> - Palavra em Braille (“mais” ou “pedra”, por exemplo);</p> <p><input type="checkbox"/> - Sinal de Libras (“mais” ou “balanço”, por exemplo).</p>
<b>C.3</b>	<p><b>Pede nova ação</b></p>	<p><input type="checkbox"/> - Símbolo abstrato (“cócegas” ou “comer”, por exemplo). 2D ou 3D;</p>



	Como a criança demonstra de maneira intencional que quer uma ação diferente da que esteja fazendo?	<input type="checkbox"/> - Palavra falada (“cócegas” ou “comer”, por exemplo); <input type="checkbox"/> - Palavra escrita (“cócegas” ou “comer”, por exemplo); <input type="checkbox"/> - Palavra em Braille (“balanço”, por exemplo); <input type="checkbox"/> - Gesto natural (“comer”, por exemplo).
<b>C.4</b>	<b>Pede mais de um objeto</b>  Como a criança demonstra de forma intencional que quer mais de algo depois de já ter tido um pouco disso, como um objeto, brinquedo ou comida, por exemplo?	<input type="checkbox"/> - Símbolo abstrato (“pedra” ou “biscoito”, por exemplo). 2D ou 3D; <input type="checkbox"/> - Palavra falada (“carrinho” ou “biscoito”, por exemplo); <input type="checkbox"/> - Palavra escrita (“bola” ou “boneca”, por exemplo); <input type="checkbox"/> - Palavra em Braille (“balanço”, por exemplo); <input type="checkbox"/> - Gesto natural (“comer”, por exemplo).
<b>C.5</b>	<b>Escolhe</b>  Como a criança escolhe de forma intencional entre dois ou mais objetos que lhes são oferecidos ao mesmo tempo?	<input type="checkbox"/> - Símbolo abstrato (aponta para o símbolo de um dos objetos oferecidos). 2D ou 3D; <input type="checkbox"/> - Palavra falada (“esse” ou nome do objeto); <input type="checkbox"/> - Palavra escrita (nome do objeto); <input type="checkbox"/> - Palavra em Braille (“balanço”); <input type="checkbox"/> - Sinal em Libras (“esse” ou nome do objeto).
<b>C.6</b>	<b>Pede um objeto novo</b>  Como a criança demonstra de forma intencional que quer um novo objeto que esteja dentro de seu alcance visual, auditivo ou tátil que ninguém lhe tenha oferecido? (Exemplo:	<input type="checkbox"/> - Símbolo abstrato (“carro” ou “suco”, por exemplo). 2D ou 3D; <input type="checkbox"/> - Palavra falada (“boneca” ou “bola”, por exemplo); <input type="checkbox"/> - Palavra escrita (“bola” ou “lápiz”, por exemplo);

	brinquedo ou comida).	<input type="checkbox"/> - Palavra em Braille (“bolacha”, por exemplo); <input type="checkbox"/> - Sinal em Libras (“boneca”, por exemplo).
<b>C.7</b>	<b>Pede objetos que estejam ausentes</b>  Como a criança pede de maneira intencional coisas (objetos, brinquedos, comidas, pessoas) que não estejam no seu campo visual, auditivo, tátil, em outro espaço etc.?	<input type="checkbox"/> - Símbolo abstrato (“bola”, por exemplo). 2D ou 3D; <input type="checkbox"/> - Palavra falada (“boneca”, por exemplo); <input type="checkbox"/> - Palavra escrita (“bolacha”, por exemplo); <input type="checkbox"/> - Palavra em Braille (“jogo”, por exemplo); <input type="checkbox"/> - Sinal em Libras (“boneca”, por exemplo).
<b>C.8</b>	<b>Pede atenção</b>  Como a criança tenta de maneira intencional atrair a atenção de alguém?	<input type="checkbox"/> - Símbolo abstrato (“olha”, “professor”, por exemplo). 2D ou 3D; <input type="checkbox"/> - Palavra falada (“olha”, “professor”, por exemplo); <input type="checkbox"/> - Palavra escrita (“olha”, “professor”, por exemplo); <input type="checkbox"/> - Palavra em Braille (“olha”, “professor”, por exemplo); <input type="checkbox"/> - Sinal em Libras (“olha”, “professor”, por exemplo).
<b>C.9</b>	<b>Demonstra afeto</b>  Como a criança demonstra afeto por alguém de forma intencional?	<input type="checkbox"/> - Símbolo abstrato (“abraço”, “amor”, por exemplo). 2D ou 3D; <input type="checkbox"/> - Palavra falada (“abraço”, “amor”, por exemplo); <input type="checkbox"/> - Palavra escrita (“abraço”, “amor”, por exemplo); <input type="checkbox"/> - Palavra em Braille (“abraço”, “amor”, por exemplo); <input type="checkbox"/> - Sinal em Libras (“abraço”, “amor”, por exemplo).

<p><b>C.10</b></p>	<p><b>Cumprimenta as pessoas</b></p> <p>Como a criança faz de forma intencional algum sinal para dizer “oi” ou “tchau” para cumprimentar ou se despedir das pessoas?</p>	<p><input type="checkbox"/> - Símbolo abstrato (“oi”, “tchau”, por exemplo). 2D ou 3D;</p> <p><input type="checkbox"/> - Palavra falada (“oi”, “tchau”, por exemplo);</p> <p><input type="checkbox"/> - Palavra escrita (“oi”, “tchau”, por exemplo);</p> <p><input type="checkbox"/> - Palavra em Braille (“oi”, “tchau”, por exemplo);</p> <p><input type="checkbox"/> - Sinal em Libras (“oi”, “tchau”, por exemplo).</p>
<p><b>C.11</b></p>	<p><b>Oferece ou compartilha objetos</b></p> <p>Como a criança oferece ou compartilha objetos, comidas, brinquedos, por exemplo, de forma intencional?</p>	<p><input type="checkbox"/> - Símbolo abstrato (“seu”, “pega”, por exemplo). 2D ou 3D;</p> <p><input type="checkbox"/> - Palavra falada (“se”, “pega”, por exemplo);</p> <p><input type="checkbox"/> - Palavra escrita (“seu”, “pega”, por exemplo);</p> <p><input type="checkbox"/> - Palavra em Braille (“seu”, “pega”, por exemplo);</p> <p><input type="checkbox"/> - Sinal em Libras (“seu”, “pega”, por exemplo).</p>
<p><b>C.12</b></p>	<p><b>Dirige a atenção de alguém para algo</b></p> <p>Como a criança faz de maneira intencional para que o mediador dirija sua atenção para algo que ela esteja interessada, tentando dizer: “olha isso” ou “olha lá”, por exemplo.</p>	<p><input type="checkbox"/> - Símbolo abstrato (“olha”, “ali”, por exemplo). 2D ou 3D;</p> <p><input type="checkbox"/> - Palavra falada (“olha”, “ali”, por exemplo);</p> <p><input type="checkbox"/> - Palavra escrita (“olha”, “ali”, por exemplo);</p> <p><input type="checkbox"/> - Palavra em Braille (“olha”, “ali”, por exemplo);</p> <p><input type="checkbox"/> - Sinal em Libras (“olha”, “ali”, por exemplo).</p>
<p><b>C.13</b></p>	<p><b>Usa fórmulas sociais educadas</b></p> <p>Como a criança usa de forma intencional</p>	<p><input type="checkbox"/> - Símbolo abstrato (“obrigado”, por exemplo). 2D ou 3D;</p> <p><input type="checkbox"/> - Palavra falada (“por favor”, por exemplo);</p>

	normas de educação para interagir com outras pessoas, como pedir permissão para fazer algo indicando “por favor”, “obrigada” ou “desculpe”, por exemplo?	<input type="checkbox"/> - Palavra escrita (“desculpe”, por exemplo); <input type="checkbox"/> - Palavra em Braille (“obrigado”, por exemplo); <input type="checkbox"/> - Sinal em Libras (“desculpe”, por exemplo).
<b>C.14</b>	<b>Responde perguntas com sim ou não</b>  Como a criança indica de maneira intencional “sim”, “não” ou “não sei” para responder uma pergunta?	<input type="checkbox"/> - Símbolo abstrato (“sim”, “não”, por exemplo). 2D ou 3D; <input type="checkbox"/> - Palavra falada (“sim”, “não”, por exemplo); <input type="checkbox"/> - Palavra escrita (“sim”, “não”, por exemplo); <input type="checkbox"/> - Palavra em Braille (“sim”, “não”, por exemplo); <input type="checkbox"/> - Sinal em Libras (“sim”, “não”, por exemplo).
<b>C.15</b>	<b>Faz perguntas</b>  Como a criança faz para fazer perguntas para você?	<input type="checkbox"/> - Símbolo abstrato (“Quem?”, “O que?”, “Onde?”, “Quando?”, “Por quê?”). 2D ou 3D; <input type="checkbox"/> - Palavra falada (“Quem?”, “O que?”, “Onde?”, “Quando?”, “Por quê?”); <input type="checkbox"/> - Palavra escrita (“Quem?”, “O que?”, “Onde?”, “Quando?”, “Por quê?”); <input type="checkbox"/> - Palavra em Braille (“Quem?”, “O que?”, “Onde?”, “Quando?”, “Por quê?”); <input type="checkbox"/> - Sinal em Libras (“Quem?”, “O que?”, “Onde?”, “Quando?”, “Por quê?”).
<b>C.16</b>	<b>Dá nome para coisas ou pessoas</b>  Como a criança nomeia objetos, pessoas ou ações, seja espontaneamente ou como resposta a uma pergunta feita por alguém	<input type="checkbox"/> - Símbolo abstrato (“nome do objeto”). 2D ou 3D; <input type="checkbox"/> - Palavra falada (“nome do objeto”, por exemplo); <input type="checkbox"/> - Palavra escrita (“nome do objeto”, por exemplo);

	(como: “o que é isso”)?	<input type="checkbox"/> - Palavra em Braille (“nome do objeto”, por exemplo); <input type="checkbox"/> - Sinal em Libras (“nome do objeto”, por exemplo).
<b>C.17</b>	<b>Faz comentários</b>  Como a criança dá informações espontaneamente, sem que algo lhe seja perguntado, na forma de comentário. Exemplo: “que bonito”, “quente” ou “carro grande”, por exemplo.	<input type="checkbox"/> - Símbolo abstrato (“bonito” ou “frio”, por exemplo). 2D ou 3D; <input type="checkbox"/> - Palavra falada (“quente” ou “agradável”, por exemplo); <input type="checkbox"/> - Palavra escrita (“bom” ou “mau”, por exemplo); <input type="checkbox"/> - Palavra em Braille (“amarelo” ou “verde”, por exemplo); <input type="checkbox"/> - Sinal em Libras (“grande” ou “muito”, por exemplo).
<b>Observação:</b> Se a criança utiliza seus comportamentos indicando claramente a intenção de se comunicar conforme orientações do nível VI, siga para o nível VII - Linguagem. É possível seguir para o próximo nível ainda que alguns comportamentos sejam avaliados como não observados ou emergentes.		

<b>Nível VII. LINGUAGEM:</b> A linguagem surge quando a criança combina dois ou mais símbolos ordenados, independente se são concretos ou abstratos, representando uma formação de frase, conforme as regras gramaticais. “A criança entende que o significado das combinações de palavras é diferente, dependendo de como os símbolos são ordenados.” (ROWLAND, 2006, p.11).		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;"><b>LEGENDA</b></p> <p><input type="checkbox"/> = NÃO OBSERVADO</p> <p><input type="checkbox"/> = EMERGENTE</p> <p><input type="checkbox"/> = DOMINADO</p> </div>
<b>SEÇÃO C</b>	<b>LINGUAGEM</b>	<b>O QUE OBSERVAR QUANTO AO NÍVEL DA LINGUAGEM</b>
Nível VII		
<b>C.1</b>	<b>Rejeita ou nega algo</b>	<input type="checkbox"/> - Combina dois ou mais símbolos (“para isso”, “tudo acabado”, “não

	Como a criança demonstra rejeição a algo específico como: um objeto, uma comida, participar de uma brincadeira, etc.?	sair agora”). <b>Obs: Tipo de símbolos</b> _____ _____.
<b>C.2</b>	<b>Pede para continuar uma ação</b>  Como a criança demonstra que gostaria de continuar realizar uma ação, como brincar com um brinquedo, cantar uma música, fazer uma atividade?	<input type="checkbox"/> - Combina dois ou mais símbolos (“mais cócegas”, “outra vez”); <b>Obs: Tipo de símbolos</b> _____ _____.
<b>C.3</b>	<b>Pede nova ação</b>  Como a criança demonstra de maneira intencional que quer uma ação diferente da que esteja fazendo?	<input type="checkbox"/> - Combina dois ou mais símbolos (“faz cócegas”, “quero o balanço”). <b>Obs: Tipo de símbolos</b> _____ _____.
<b>C.4</b>	<b>Pede mais de um objeto</b>  Como a criança demonstra de forma intencional que quer mais de algo depois de já ter tido um pouco disso, como um objeto, brinquedo ou comida, por exemplo?	<input type="checkbox"/> - Combina dois ou mais símbolos (“faz cócegas”, “quero o balanço”). <b>Obs: Tipo de símbolos</b> _____ _____.
<b>C.5</b>	<b>Escolhe</b>  Como a criança escolhe de forma intencional entre dois ou mais objetos que lhes são oferecidos ao mesmo tempo?	<input type="checkbox"/> - Combina dois ou mais símbolos (“esse aí”, “quero o trem”, “eu quero isso”); <b>Obs: Tipo de símbolos</b> _____ _____.
<b>C.6</b>	<b>Pede um objeto novo</b>	<input type="checkbox"/> - Combina dois ou mais símbolos (“quero carro”, “quero a bola”).

	Como a criança demonstra de forma intencional que quer um novo objeto que esteja dentro de seu alcance visual, auditivo ou tátil que ninguém lhe tenha oferecido? (Exemplo: brinquedo ou comida).	<b>Obs: Tipo de símbolos</b> _____ _____.
<b>C.7</b>	<b>Pede objetos que estejam ausentes</b>  Como a criança pede de maneira intencional coisas (objetos, brinquedos, comidas, pessoas) que não estejam no seu campo visual, auditivo, tátil, em outro espaço etc.?	<input type="checkbox"/> - Combina dois ou mais símbolos (“quero bola”, “quero o carro”). <b>Obs: Tipo de símbolos</b> _____ _____.
<b>C.8</b>	<b>Pede atenção</b>  Como a criança tenta de maneira intencional atrair a atenção de alguém?	<input type="checkbox"/> - Combina dois ou mais símbolos (“papai, olha”, “olham, estou aqui”). <b>Obs: Tipo de símbolos</b> _____ _____.
<b>C.9</b>	<b>Demonstra afeto</b>  Como a criança demonstra afeto por alguém de forma intencional?	<input type="checkbox"/> - Combina dois ou mais símbolos (“te amo”, “quero a mamãe”). <b>Obs: Tipo de símbolos</b> _____ _____.
<b>C.10</b>	<b>Cumprimenta as pessoas</b>  Como a criança faz de forma intencional algum sinal para dizer “oi” ou “tchau” para cumprimentar ou se despedir das pessoas?	<input type="checkbox"/> - Combina dois ou mais símbolos (“tchau, mamãe”, “bom dia, papai”). <b>Obs: Tipo de símbolos</b> _____ _____.
<b>C.11</b>	<b>Oferece ou compartilha objetos</b>  Como a criança oferece ou compartilha objetos,	<input type="checkbox"/> - Combina dois ou mais símbolos (“para você”, “bolacha para você”). <b>Obs: Tipo de símbolos</b> _____

	comidas, brinquedos, por exemplo, de forma intencional?	_____.
<b>C.12</b>	<p><b>Dirige a atenção de alguém para algo</b></p> <p>Como a criança faz de maneira intencional para que o mediador dirija sua atenção para algo que ela esteja interessada, tentando dizer: “olha isso” ou “olha lá”, por exemplo.</p>	<input type="checkbox"/> - Combina dois ou mais símbolos (“por ali”, “olha aquilo ali”) <b>Obs: Tipo de símbolos</b> _____ _____
<b>C.13</b>	<p><b>Usa fórmulas sociais educadas</b></p> <p>Como a criança usa de forma intencional normas de educação para interagir com outras pessoas, como pedir permissão para fazer algo indicando “por favor”, “obrigada” ou “desculpe”, por exemplo?</p>	<input type="checkbox"/> - Combina dois ou mais símbolos (“sim, por favor”, “mamãe, posso?”). <b>Obs: Tipo de símbolos</b> _____ _____
<b>C.14</b>	<p><b>Responde perguntas com sim ou não</b></p> <p>Como a criança indica de maneira intencional “sim”, “não” ou “não sei” para responder uma pergunta?</p>	<input type="checkbox"/> - Combina dois ou mais símbolos (“não quero”, “não sei”). <b>Obs: Tipo de símbolos</b> _____ _____
<b>C.15</b>	<p><b>Faz perguntas</b></p> <p>Como a criança faz para fazer perguntas para você?</p>	<input type="checkbox"/> - Combina dois ou mais símbolos (“Você gostou?”, “Gostou do filme?”). <b>Obs: Tipo de símbolos</b> _____ _____
<b>C.16</b>	<p><b>Dá nome para coisas ou pessoas</b></p> <p>Como a criança nomeia objetos, pessoas ou ações, seja espontaneamente ou como resposta a uma pergunta feita por alguém (como: “o que é</p>	<input type="checkbox"/> - Combina dois ou mais símbolos (“Mamãe Lucia”, “doce de banana”). <b>Obs: Tipo de símbolos</b> _____ _____



	isso")?	
<b>C.17</b>	<b>Faz comentários</b> Como a criança dá informações espontaneamente, sem que algo lhe seja perguntado, na forma de comentário. Exemplo: "que bonito", "quente" ou "carro grande", por exemplo.	<input type="checkbox"/> - Combina dois ou mais símbolos ("você, bom", "isso muito frio"). <b>Obs: Tipo de símbolos</b> _____ _____