

AVALIAÇÃO DE AÇÕES FORMATIVAS PARA INTERAÇÕES MEDIADAS POR COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA JUNTO A ALUNO COM AUTISMO¹

EVALUATION OF TRAINING ACTIONS FOR INTERACTIONS MEDIATED BY ALTERNATIVE COMMUNICATION WITH A STUDENT WITH AUTISM

Henrique De Candia REIS²
Gerusa Ferreira LOURENÇO³

RESUMO: Objetivou-se, neste artigo, propor um programa de instruções formativas a professores do ensino regular envolvidos com estudante não verbal com Transtorno do Espectro Autista (TEA) sobre o uso de seu sistema de Comunicação Alternativa e verificar os efeitos em sua participação durante as aulas e atividades escolares. O estudo do tipo AB ocorreu em uma escola municipal de Ensino Fundamental de um bairro da zona oeste de um município de médio porte do estado de São Paulo. Participaram um aluno de 10 anos de idade com TEA e usuário do Programa de Comunicação Alternativa PECS-Adaptado e quatro professores do ensino comum. Coletaram-se as frequências de interações comunicativas aluno/professores sem e com Comunicação Alternativa (CA), ao longo das aulas regulares. A Intervenção de uso do recurso seguiu estratégias de Ensino Incidental para o aproveitamento de situações comunicativas naturais dos contextos observados e que proporcionassem engajamento direto do aluno e dos professores participantes com a CA. Os resultados indicaram diminuição dos distúrbios de conduta pelo aluno e mudanças positivas nos professores como interlocutores. Considera-se que o estudo alcançou o objetivo e apresenta um relato de como é possível favorecer a atuação dos professores atuantes com alunos com TEA ao se apropriarem de conhecimentos acerca da CA.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Comunicação Alternativa. TEA. Formação.

ABSTRACT: This article aimed to propose a training instruction program for regular schoolteachers involved with a non-verbal student with Autism Spectrum Disorder (ASD) on the use of their Alternative Communication system and to verify the effects on their participation during class time and school activities. The type AB study took place in a municipal Elementary School in a neighborhood on the west side of a medium-sized city in the state of São Paulo, Brazil. A 10-year-old student with ASD and user of an Alternative Communication Program, called Adapted PECS, and four common schoolteachers participated. The frequencies of student/teacher communicative interactions with and without Alternative Communication (AC) were collected during the regular classes. The intervention using the resource followed Incidental Teaching strategies to leverage natural communicative situations in the observed contexts that provided direct engagement between the student and the participating teachers using AC. The results indicated a decrease in student behavior disorders and positive changes in teachers as interlocutors. It is considered that the study achieved the objective and presents an account on how it is possible to favor the performance of teachers working with students with ASD by appropriating knowledge about AC.

KEYWORDS: Special Education. Alternative Communication. ASD. Training.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), conforme o DSM-V (American Psychiatric Association [APA], 2013), é uma condição neurodesenvolvimental que se caracteriza por comprometimentos sociocomunicativos e pela presença de comportamentos repetitivos

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0137>

² Pedagogo. Mestre em Educação Especial. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos/São Paulo/Brasil. E-mail: decandiareis@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7765-6118>

³ Professora Associada III. Departamento de Terapia Ocupacional e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. Terapeuta Ocupacional. Mestre e Doutora em Educação Especial. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-doutorado em Design. Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design. Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus Bauru. E-mail: gerusa@ufscar.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7550-4858>

e estereotipados. Nessa nova definição, é ressaltada a correlação entre déficits de habilidades sociais e déficit de comunicação.

O prejuízo linguístico no TEA abrange dificuldades na comunicação não verbal, nos processos simbólicos, na produção da fala, nos aspectos pragmáticos da linguagem (Prizant et al., 2000), nas habilidades que precedem a linguagem, na compreensão da fala, no uso de gestos simbólicos e de mímicas (Perissinoto, 2003; Tomasello, 2003; Von Tetzchner & Martinsen, 1996). Pessoas com autismo apresentam sinais e sintomas bastante peculiares, tornando a relação ainda mais delicada, uma vez que são caracterizadas por apresentarem alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação, além de um repertório de interesses e de atividades restrito, estereotipado e repetitivo (Walter, Togashi et al., 2011).

As características de pessoas com TEA tendem a provocar muitos sentimentos e emoções impactantes e conflitantes nos professores que atuam diretamente com esse alunado (Giardinetto, 2009; Nunes et al., 2013; Olmedo, 2015; Parra, 2009; Schmidt et al., 2016), principalmente se este apresentar grande comprometimento na linguagem e comportamento, dificultando o seu convívio na escola, em casa e no desenvolvimento social (Walter, 2009). Como salienta o DSM-V (APA, 2013), questões comportamentais estão relacionadas à qualidade da linguagem funcional de um indivíduo. Assim, pode-se inferir que, quanto melhor a capacidade de comunicação, menores são as probabilidades de ocorrerem distúrbios de conduta e vice-versa (Cuccovia, 2003).

Apesar de haver relatos de experiências positivas, o trabalho inclusivo em sala de aula com alunos dentro do TEA continua desafiador para o corpo escolar, e, não raramente, observam-se relatos de experiências em que, mesmo com o aluno em sala, se evidencia a ambientação em aula com a ausência de elementos pertinentes ao contexto ou fora dele: carteira escolar do aluno-alvo vazia de materiais escolares, cadernos em branco ou com atividades para faixa etária menor que a do aluno etc. (Fleira & Fernandes, 2019).

O contato frequente e contínuo de professores com práticas cientificamente relevantes relativas à pessoa com autismo ajuda muito a dirimir tais situações e as sensações de insegurança e de barreiras existentes durante a atuação do profissional (Schmidt et al., 2016). A ideia é possibilitar a ampliação do olhar docente, levando-o a identificar, questionar e, conseqüentemente, evitar concepções capacitistas que podem estar presentes em seu dia a dia. Dessa maneira, é esperado que a consequência de tal contato seja o encorajamento em estabelecer pontes facilitadoras de interações e de acesso aos currículos escolares para a pessoa com TEA.

O uso da Comunicação Alternativa (CA) para estabelecer a comunicação de pessoas com TEA com ausência ou dificuldades na fala tem mostrado resultados positivos, com um histórico de sucesso em seu uso, sendo uma prática interventiva recomendada por agências internacionais de pesquisa para pessoas com TEA (Nunes et al., 2021). A CA é organizada como um conjunto de procedimentos metodológicos que visam complementar e/ou substituir a linguagem falada. É simbólica em sua essência e configura-se como “sistemas alternativos baseados em sinais/símbolos pictográficos, ideográficos e arbitrários” (Nunes, 2003, p. 4) como formas de traduzir o pensamento às pessoas sem fala funcional.

Ela permite completar ou substituir o que falta ao indivíduo na produção de fala, proporcionando que consiga fazer-se entender por seus pares, pois não ter fala articulada não significa não ter linguagem (Oliveira & Chun, 2007). No entanto, esse processo não tende a ser intuitivo e fácil sem o suporte de outras pessoas que queiram interagir continuamente com a pessoa que não fala.

Para atingir essa relação, a CA teria o papel de ajudar a ocorrer a simetria comunicativa – quando há uma forma de interação em comum aos interlocutores, para se construir uma base de competência pragmática entre ambos. Nisso, cabem tanto o pensar sobre a adoção do recurso de CA em si como os comportamentos desejados aos interlocutores durante as situações de diálogo com usuários de CA.

Existem muitos recursos e sistemas de CA utilizados para dar voz a indivíduos que apresentam dificuldades em se comunicar com as pessoas ao seu redor.

Segundo Togashi (2014), o pouco conhecimento sobre recursos alternativos de comunicação pode dificultar a sua utilização pelas pessoas que estão em contato com os indivíduos com TEA em seus diferentes ambientes. Nunes et al. (2011) ressaltaram que as pesquisas sinalizam dificuldades em usar esses recursos no ambiente escolar devido à falta de familiaridade dos professores com o material e, também, pelos parceiros comunicativos, ou seja, as pessoas que serão seus interlocutores.

Medrando isso, quando se pensa em proporcionar a CA no ambiente escolar, não basta que se disponibilize ou se trabalhe tal recurso apenas com o aluno que venha a ser ou já seja usuário dela. É imprescindível que ela seja fomentada também junto aos profissionais escolares atuantes diretamente com os estudantes utilizadores de CA, para que sejam estimulados a perceber como podem aplicá-la naturalmente na rotina escolar comum.

Um sistema de CA que parece favorecer tal caminho é o PECS-Adaptado (Evaristo, 2016; Mizael & Aiello, 2013; Monnerat & Walter, 2017; Olmedo, 2015; Togashi, 2014; Walter, 2000, 2017). Walter (2000, 2017) desenvolveu uma nova versão baseada no *Picture Exchange Communication System* – PECS (Bondy & Frost, 1994) adaptada, flexibilizada e modificada quanto à sua forma de aplicação e fases (dispõe de cinco fases, em vez das seis do PECS), denominada, a partir de 2018, pela alcunha: Pessoas Engajadas Comunicando Socialmente – Adaptado ao Currículo Funcional Natural.

O PECS-Adaptado incorpora as premissas da metodologia do Currículo Funcional Natural (Cuccovia, 2003; Leblanc, 1991) ao compreender o uso de estratégias de Ensino Incidental (dito de outro modo, vale-se de situações naturais, a partir do que está acontecendo naquele momento) para introduzir a nova forma de comunicação. Qualquer momento pode ser um momento comunicativo. Ele é indicado para pessoas com autismo ou com outros déficits severos na comunicação oral que apresentam dificuldades para iniciar um diálogo de forma espontânea ou inabilidades sociais graves (Walter, Nunes et al., 2011). Nesse sentido, enfatiza-se a relação interpessoal no ato comunicativo.

Diante dos benefícios da CA e do PECS-Adaptado, seria possível estimular nos professores a autopercepção, dentro de seus planejamentos e atuações em sala, no papel de serem bons interlocutores e no uso de recursos de CA para a interação com seus alunos, no caso,

com autismo e não verbais? Nessa direção, o objetivo do presente estudo foi propor instruções formativas a professores do ensino regular envolvidos com um estudante não verbal com TEA sobre o uso de seu sistema de CA e verificar os efeitos dessas instruções nas participações desse aluno nos momentos de aula e atividades escolares.

2 MÉTODO

Após aprovação pelas instâncias municipais, pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Parecer nº 2.873.472/18 – e consentimento de todos os envolvidos e responsáveis, foi realizado um estudo com delineamento de sujeito único, do tipo A-B: Linha de Base e Intervenção, tendo como variável dependente a frequência e o tipo de comportamento comunicativo na interação entre o aluno e o professor.

O local foi uma escola de Ensino Fundamental para anos iniciais em um bairro da zona oeste de um município de médio porte do estado de São Paulo, que atende em torno de 800 alunos e está localizada em uma região com altos índices de vulnerabilidade da cidade. Constituíram-se como espaços para a coleta de dados: a sala de aula ambiente de História/Geografia/Ciências, onde os alunos ficavam em carteiras individuais dispostas em fileiras, perfazendo um total de 32 alunos, e a quadra poliesportiva.

Participaram do estudo o aluno-alvo, identificado como Geraldo⁴, usuário do sistema PECS-Adaptado, iniciando-se na Fase 4 desse sistema de comunicação, atendido em contrarturno via Instituição de Atendimento Educacional Especializado conveniada com a Secretaria Municipal da Educação; dois professores regentes e dois professores de apoio atuantes com ele (Quadro 1).

Quadro 1

Identificação e descrição dos participantes

Participantes	Descrição dos participantes
Estudante Geraldo	Aluno do 5º ano em uma escola municipal de Ensino Fundamental. Diagnosticado como pessoa com autismo e não verbal. Usuário do sistema PECS-Adaptado.
Professor Ricardo	Professor de Educação Física há três anos na rede municipal de ensino. Já participou de um curso sobre esporte adaptado e não conhecia previamente Comunicação Alternativa.
Professor André	Professor de História, Geografia e Ciências da turma de Geraldo. É professor de Educação Básica II na rede municipal há cinco anos. Não tem especializações ou formações referentes à educação inclusiva.
Professora Mara	Professora de apoio no período da tarde para o aluno-alvo por meia semana, de segunda a quarta-feira. Trabalhou como professora e coordenadora da Instituição conveniada à Secretaria da Educação por oito anos antes de ingressar na rede municipal, tendo se instruído sobre o sistema PECS-Adaptado. Tem formação em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e já foi professora de AEE na rede municipal em outra escola de Ensino Fundamental.
Professora Luciana	Professora de apoio no período da tarde para o aluno-alvo por meia semana, de quarta a sexta-feira. Sem conhecimentos prévios sobre inclusão escolar ou Comunicação Alternativa.

⁴Todos os nomes utilizados são fictícios.

Foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados:

- Questionário sobre perfil comunicativo de alunos não orais ou com fala não funcional no contexto de sala de aula regular: protocolo elaborado pelo pesquisador, adaptado do modelo de questionário de Walter (2006) com o propósito de coletar dados relativos aos conhecimentos prévios sobre CA dos professores participantes.
- Folha de Seleção das Figuras de Necessidades Relevantes: seleção dos itens de maior interesse e relevância do aluno no contexto escolar, preenchida pelos professores participantes (Walter, 2006). Embora o aluno já tivesse seu álbum de comunicação que se pretendia inserir na ambientação escolar, o vocabulário do recurso não estava condizente com as necessidades e os interesses do estudante na rotina escolar. Foi necessário elencar com os professores quais figuras seriam importantes colocar no álbum para que fossem familiares ao dia a dia do participante.
- Desempenho de comportamentos comunicativos do aluno participante e Desempenho de comportamentos comunicativos pelos interlocutores (professores): elaborados por Togashi (2014) e também baseados em Corrêa Netto (2013), com algumas modificações pelo pesquisador: consistem em quadros com categorias estabelecidas para pontuar a ocorrência de comportamentos comunicativos do aluno na interação aluno/professores, minuto a minuto, com total de 21 minutos por sessão, nos ambientes: sala de aula comum e quadra poliesportiva. As categorias de comportamentos observáveis foram: do aluno – iniciativa de interação com o professor; atendimento às solicitações do professor; comportamentos inadequados; Meio Comunicativo: subdividida em: verbalização com apoio do professor; vocalização; gestual; CA. E categorias para o professor: dar instruções ao aluno; aguardar a resposta do aluno; incentivar a comunicação social do aluno; atender às solicitações do aluno; oferecer *feedbacks*.
- Diário de campo: diário de anotações do pesquisador contendo as descrições e informações das sessões com cada participante.

Foram usados materiais para registro dos dados, como folhas de sulfite e lápis, caderno de diário de campo e o álbum de CA do sistema PECS-Adaptado do aluno, com figuras relativas ao contexto escolar, feitas pelo pesquisador.

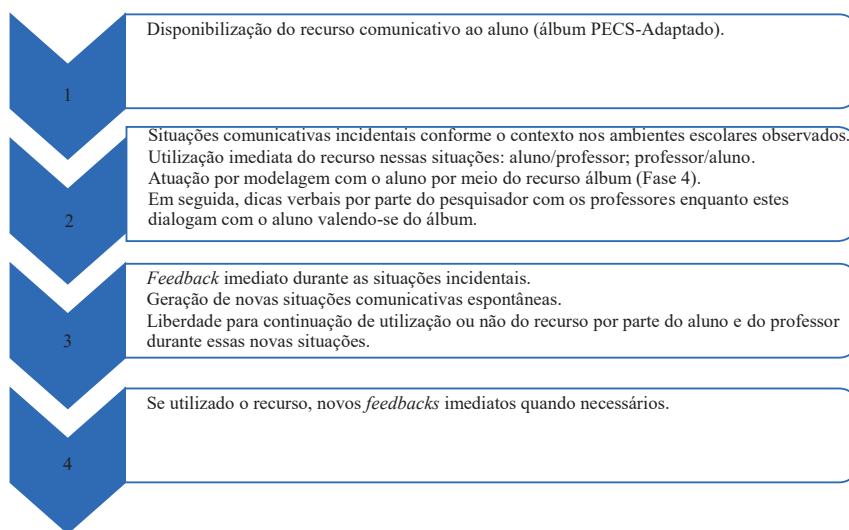
A Intervenção foi constituída em forma de um programa de capacitação para os professores, sendo realizada diretamente em suas práticas docentes com o aluno-alvo. Esse programa foi denominado Programa de Capacitação em Comunicação Alternativa em Serviço (PROCCAS) e se caracterizou por ocorrer em ambiente natural e em contexto; por instigar os professores envolvidos a utilizar a CA em todos os momentos que demandavam comunicação e não apenas em algumas atividades específicas; pela compreensão quanto à importância do uso de elementos visuais para fins comunicativos e conceituais durante as interlocuções com o aluno; e pelo uso de modelagem⁵ com os professores, conforme Bandura (1977, 1982), para incutir-lhes como utilizar o recurso de CA nos momentos comunicativos com o estudante.

⁵ O processo de aprendizagem é sempre mais eficiente quando há motivação suficiente, implicando diretamente a qualidade e a quantidade de esforços na reprodução do comportamento observado. Em outras palavras: alguém, ao visualizar o resultado das ações de outra pessoa, escolhe também adotar tal comportamento para ter a mesma experiência consequente assistida pelo ato

Para que os professores participantes assimilassem tanto o comportamento do aluno ao utilizar o álbum de CA em situações de diálogo quanto a postura esperada de um interlocutor ao valer-se da CA durante episódios comunicativos, o pesquisador aproveitava-se de situações incidentais ocorridas nos ambientes escolares, envolvendo o aluno e os professores participantes, e realizava as interações como exemplos, além de instruí-los para o uso. Foram realizadas quatro sessões de Intervenção com cada um dos professores participantes. A Figura 1 ilustra o processo.

Figura 1

Instruções e estratégias realizadas na Intervenção



Nota de acessibilidade: Fluxograma vertical com quatro etapas. Cada uma delas representada, à esquerda, por uma seta azul larga, apontada para baixo acoplada a uma caixa de texto retangular. A primeira etapa compreende a “Disponibilização do recurso comunicativo ao aluno (álbum PECS-Adaptado)”. A segunda, se refere a “Situações comunicativas incidentais conforme o contexto nos ambientes escolares observados”. Utilização imediata do recurso nessas situações: aluno/professor; professor/aluno. Atuação por modelagem com o aluno por meio do recurso álbum (Fase 4). Em seguida, dicas verbais por parte do pesquisador com os professores enquanto estes dialogam com o aluno valendo-se do álbum”. A terceira etapa, aponta “*Feedback* imediato durante as situações incidentais”. Geração de novas situações comunicativas espontâneas. Liberdade para continuação de utilização ou não do recurso por parte do aluno e do professor durante essas novas situações”. A última etapa indica: “Se utilizado o recurso, novos *feedbacks* imediatos quando necessários”.

Dessa forma, a coleta de dados das interações comunicativas envolvendo os professores participantes com o aluno-alvo deu-se com quatro sessões em Linha de Base e quatro sessões de Intervenção. A duração de cada sessão foi de 21 minutos.

Para tais coletas, foram utilizados dois dos instrumentos já mencionados: Desempenho de comportamentos comunicativos do aluno participante e Desempenho de comportamentos

de outrem. Esse processo é chamado de aprendizagem ou reforço vicariante. Segundo Bandura (1977, 1982), a capacidade de aprender por meio da observação proporciona evitar tentativas e erros de forma excessiva.

comunicativos pelos interlocutores (professores). Os dados foram organizados em tabelas e quantificados por frequência de ocorrência por sessão. Assim, análises comparativas do desempenho dos quatro professores e do aluno foram realizadas entre o antes e o depois da Intervenção de modo a quantificar o efeito das ações propostas.

Utilizou-se o “Percentual de Dados que Excedem a Mediana” (PEM). Trata-se de um método estatístico não paramétrico, cuja hipótese de abordagem é que, se o processo interventivo não tiver efeito, os pontos de dados na fase de Intervenção se concentrarão em torno da média obtida da Linha de Base. O PEM identifica o percentual de pontos de dados superiores à média dos dados da Linha de Base (Ma, 2006) quando se espera que o efeito esperado aumente, ou o percentual de dados abaixo da média da Linha de Base quando se espera que o efeito desejado diminua. O PEM ideal apresenta um percentual de 70% a 100%, indicando que os efeitos do processo de Intervenção foram muito relevantes. Abaixo disso, até 50%, é considerado que os efeitos foram razoáveis; e abaixo de 50%, os efeitos foram de pouca eficácia. Os demais dados coletados serviram para a caracterização dos participantes e registros processuais durante o PROCCAS.

Para garantir a fidedignidade dos dados coletados, o pesquisador verificou, com cada um dos professores participantes, as pontuações de 50% das sessões das duas fases da pesquisa, visto que não houve a permissão de filmagem das sessões na escola. Os dados checados com cada docente, considerados válidos e que estavam de acordo com a pontuação feita pelo pesquisador nas situações comunicativas observadas nas sessões ao longo da pesquisa, foram contabilizados. Os resultados obtiveram concordância superior a 80%.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Serão apresentados, inicialmente, uma seleção de dados mais relevantes de cada professor participante, extraídos dos Quadros de transcrição por categorias de comportamentos comunicativos dos interlocutores nas observações em ambientes escolares durante a pesquisa.

- **Professor-participante Ricardo**

As instruções dadas ao aluno tiveram aumento na etapa de Intervenção. As solicitações passaram a ser mais referentes às atividades desenvolvidas em aula para que o estudante permanecesse com o grupo.

No quesito de incentivo à comunicação do aluno, com exceção da primeira sessão de Linha de Base, todas as demais sessões de sondagem mostram nenhum ou apenas um incentivo durante os períodos observados – possivelmente por ter sido a primeira sessão em que o professor estava sendo observado em sua prática, incrementando sua atuação neste quesito.

Com relação à responsividade do aluno, na Linha de Base, a frequência de comportamentos inadequados foi baixa durante a aula de Educação Física, pelo fato de o aluno ficar no balanço da quadra, local de que gostava muito, quase do início ao fim dos momentos acompanhados pelo pesquisador. O aluno procurava sair da quadra nos minutos finais de observação.

Observam-se, na Figura 2, os dados do professor Ricardo em dois quesitos com os respectivos minigráficos, nos quais são comparados os valores totais de interações ocorridos durante o intervalo de 21 minutos observados em cada sessão.

Figura 2

Professor Ricardo: dá instruções ao aluno/incentiva a comunicação do aluno

PROFESSOR RICARDO	Número de Sessões								Gráfico
	Linha de Base				Intervenção				
QUESITOS (Nº de ocorrências por Sessão)	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	
Dá instruções ao aluno	5	4	4	4	7	5	6	5	
Incentiva comunicação do aluno	3	0	1	1	7	7	5	5	

Nota de acessibilidade: Quadro dividido em 10 colunas. A primeira, com o nome do Professor Ricardo no topo, apresenta os Quesitos. Da segunda à nona coluna, os “Número de Sessões” divididas em “Linha de Base” (da primeira à quarta) e “Intervenções” (da quinta à oitava sessão). A última coluna é ilustrada com os gráficos correspondentes. A primeira linha de dados, sob o título “QUESITOS (Nº de ocorrências por Sessão)”, refere-se ao quesito “Dá instruções ao aluno” e apresenta, na Linha de Base, os seguintes valores por sessão: na primeira, 5; na segunda, terceira e quarta, 4. Em relação às Intervenções: na quinta sessão, 7; na sexta e na oitava, 5 e na sétima, 6. Na segunda linha, no quesito, “Incentiva comunicação do aluno”, na Linha de Base observa-se os seguintes resultados: na primeira sessão, 3; na segunda, 0; na terceira e na quarta, 1. No que tange às Intervenções, na quinta e na sexta, 7; na sétima e oitava, 5. A coluna “Gráfico” mostra quatro gráficos de linha separados por uma linha vertical pontilhada. O primeiro, de linha de base, começa alto, desce um pouco e mantém-se constante; o segundo, de intervenção, começa alto, desce e oscila; ambos correspondentes ao quesito “Dá instruções ao aluno”. O terceiro, de linha de base, começa baixo, desce para zero e sobe um pouco e, o quarto, de intervenção, começa no alto e desce pouco, mantendo-se constante; ambos correspondentes ao quesito “Incentiva comunicação do aluno”.

• Professor-participante André

Na Linha de Base, não houve interação com o aluno quanto a instruções. Geraldo não manifestava interesse em permanecer em sala (sequer entrar), e André apresentava uma expressão contrariada com a presença do estudante. Com frequência, solicitava às professoras de apoio que saíssem com o estudante.

Logo na inserção do recurso de CA em sala, ao observar o estudante respondendo perguntas pelo álbum, emitidas pelo pesquisador e pela professora de apoio, André passou espontaneamente a interagir com Geraldo, seguindo exatamente o passo a passo da terceira fase, sem que tivesse sido previamente orientado. Passou a querer dialogar valendo-se da CA com Geraldo e este, por sua vez, correspondeu às iniciativas ao notar a mudança de comportamento atitudinal do professor, inclusive aceitando permanecer em sala. A Figura 3 apresenta os dados do professor André em dois quesitos com seus respectivos minigráficos.

Figura 3

Professor André: dá instruções ao aluno/incentiva a comunicação do aluno

PROFESSOR ANDRÉ	Número de Sessões								Gráfico
	Linha de Base				Intervenção				
QUESITOS (Nº de ocorrências por Sessão)	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	
Dá instruções ao aluno	0	1	0	0	5	7	6	6	
Incentiva comunicação do aluno	0	0	0	0	7	7	5	5	

Nota de acessibilidade: Quadro dividido em 10 colunas. A primeira, com o nome do Professor André no topo, apresenta os Quesitos. Da segunda à nona coluna, os “Número de Sessões” divididas em “Linha de Base” (da primeira à quarta) e “Intervenções” (da quinta à oitava sessão). A última coluna, é ilustrada com os gráficos correspondentes. A primeira linha de dados, sob o título “QUESITOS (Nº de ocorrências por Sessão)”, refere-se ao quesito “Dá instruções ao aluno” e apresenta, na Linha de Base, os seguintes valores por sessão: na primeira, terceira e quarta, 0; na segunda, 1. Em relação às Intervenções: na quinta sessão, 5; na sexta, 7 e na sétima e oitava, 6. Na segunda linha, no quesito, “Incentiva comunicação do aluno”, na Linha de Base observa-se o resultado 0 em todas as sessões. No que tange às Intervenções, na quinta e na sexta, 7; na sétima e oitava, 5. A coluna “Gráfico” mostra quatro gráficos de linha separados por uma linha vertical pontilhada. O primeiro, de linha de base, começa baixo e mantém-se constante com pequenas oscilações e o segundo, de intervenção, mantém-se no alto, ambos correspondentes ao quesito “Dá instruções ao aluno”. O terceiro, de linha de base, mantém-se reto, sem nenhuma sessão representada e, o quarto, de intervenção, começa no alto e sofre pequena queda; ambos correspondentes ao quesito “Incentiva comunicação do aluno”.

- **Professora-participante Mara**

Quando se trata de instruções ao aluno, na Linha de Base, a professora Mara teve um montante por sessão muito próximo ao do professor Ricardo. Entretanto, ao se analisar os momentos de uso da CA, o número de instruções torna-se mais expressivo. Outro ponto de Mara diz respeito aos seus *feedbacks* com o aluno. Se, em Linha de Base, era muito mais corretiva com Geraldo e pouco o motivava, durante a intervenção, ela foi mais motivadora que corretiva. A frequência de seus *feedbacks* corretivos teve pouca alteração em sua frequência. A diferença observada foi a maior regularidade de *feedbacks* motivadores. Ainda assim, precisava ser trabalhada com dicas verbais para evitar o “não” com o aluno durante as sessões. A seguir, a Figura 4 apresenta os dados da professora Mara em três quesitos.

Figura 4

Professora Mara: dá instruções ao aluno/feedback corretivo/feedback motivador

PROFESSORA MARA	Número de Sessões								Gráfico
	Linha de Base				Intervenção				
QUESITOS (Nº de ocorrências por Sessão)	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	
Dá instruções ao aluno	2	6	5	7	10	11	11	16	
Feedback corretivo	3	3	4	5	7	8	9	10	
Feedback motivador	1	1	2	1	9	11	11	13	

Nota de acessibilidade: Quadro dividido em 10 colunas. A primeira, com o nome da Professora Mara no topo, apresenta os Quesitos. Da segunda à nona coluna, os “Número de Sessões” divididas em “Linha de Base” (da primeira à quarta) e “Intervenções” (da quinta à oitava sessão). A última coluna, é ilustrada com os gráficos correspondentes. A primeira linha de dados, sob o título “QUESITOS (Nº de ocorrências por Sessão)”, é “Dá instruções ao aluno” e apresenta, na Linha de Base, os seguintes valores por sessão: na primeira, 2; na segunda, 6; na terceira, 5 e na quarta, 7. Em relação à Intervenção: na quinta sessão, 10; na sexta e na sétima, 11 e na oitava, 16. Na segunda linha, no quesito, “Feedback Corretivo”, na Linha de Base, nas duas primeiras sessões, 3; nas duas seguintes, 4 e 5, respectivamente. No que tange à Intervenção, as quatro sessões apresentam, em sequência, os valores de 7 a 10. Na última linha, quesito: “Feedback Motivador”, na Linha de Base, a primeira, segunda e quarta sessões apresentam valor 1; a terceira, 2. Já em relação à Intervenção, a primeira sessão, 9; as duas seguintes, 11 e a quarta, 13. A coluna “Gráfico” mostra 6 gráficos de linha separados por uma linha vertical pontilhada. O primeiro, de linha de base, começa baixo, sobe, mantém-se e sobe outra vez; o segundo, de intervenção, começa no alto e sobe mais um pouco; ambos correspondentes ao quesito “Dá instruções ao aluno”. O terceiro gráfico, de linha de base, começa baixo e sobe; e, o quarto, de intervenção sobe linearmente; ambos correspondentes ao quesito “Feedback Corretivo”. O quinto gráfico, de linha de base, começa baixo, oscila e mantém-se baixo e o sexto, de intervenção, começa no alto e sobe um pouco mais; ambos referentes ao quesito “Feedback Motivador”.

- **Professora-participante Luciana**

Na Linha de Base, a Professora Luciana apresentou poucas interações com o aluno em todos os quesitos. No entanto, durante a Intervenção, observou-se uma mudança tanto em seu comportamento quanto em seu olhar sobre o aluno e a importância da CA.

Nas instruções ao aluno, em sondagem, observaram-se instruções voltadas à permanência do aluno em sala para que ficasse sentado enquanto estava ocioso, e instruções fora de sala, durante a permanência no refeitório escolar. A partir da introdução do recurso álbum, as instruções voltaram-se às atividades que a professora começou a pensar em adaptações junto ao professor André e à permanência do aluno com o grupo na Educação Física.

Esses resultados também tiveram relação e reflexo com os momentos de incentivo à comunicação do aluno por parte da docente. Na Linha de Base, os incentivos quase não aconteceram. Com a intervenção, ela passou a incentivar o aluno em suas interações e a estimular Geraldo durante a elaboração de suas respostas com o álbum. Na Figura 5, seguem os dados da professora Luciana em dois quesitos.

Figura 5

Professora Luciana: dá instruções ao aluno/incentiva comunicação do aluno

PROFESSORA LUCIANA	Número de Sessões								Gráfico
	Linha de Base				Intervenção				
QUESITOS (Nº de ocorrências por Sessão)	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	
Dá instruções ao aluno	2	4	5	4	12	11	13	14	
Incentiva comunicação do aluno	1	1	0	0	9	10	9	11	

Nota de acessibilidade: Quadro dividido em 10 colunas. A primeira, com o nome da Professora Luciana no topo, apresenta os Quesitos. Da segunda à nona coluna, os “Número de Sessões” divididas em “Linha de Base” (da primeira à quarta) e “Intervenções” (da quinta à oitava sessão). A última coluna, é ilustrada com os gráficos referentes aos quesitos. A terceira, é ilustrada com os gráficos correspondentes. A primeira linha de dados, sob o título “QUESITOS (Nº de ocorrências por Sessão)”, refere-se ao quesito “Dá instruções ao aluno” e apresenta, na Linha de Base, os seguintes valores por sessão: na primeira, 2; na segunda e quarta, 4 e na terceira, 5. Em relação à Intervenção: as quatro sessões apresentam os seguintes valores: 12, 11, 13 e 14. Na segunda linha, no quesito, “Incentiva comunicação do aluno”, na Linha de Base observa-se 1 nas duas primeiras e 0, nas seguintes. No que tange à Intervenção, 9, 10, 9 e 11. A coluna “Gráfico” mostra quatro gráficos de linha separados por uma linha vertical pontilhada. O primeiro, de linha de base, começa baixo e faz uma curva descendente e, o segundo, de intervenção, começa no alto, desce um pouco e volta a subir, ambos correspondentes ao quesito “Dá instruções ao aluno”. O terceiro, de linha de base, começa baixo e desce mais e, o quarto, de intervenção, começa alto, oscila e sobe novamente, ambos correspondentes ao quesito “Incentiva comunicação do aluno”.

A seguir, o Quadro 2 apresenta um resumo comparativo das respostas dadas pelos docentes participantes aos questionários aplicados antes da fase de Linha de Base e reaplicados após a fase de Intervenção. Esse quadro não abarca todos os quesitos do questionário aplicado, apenas os mais relevantes para este artigo.

Na primeira coluna, há a relação dos quesitos selecionados. A segunda coluna refere-se ao questionário aplicado em pré-Linha de Base, com um resumo geral das respostas dos professores-participantes para cada indagação da primeira coluna. A terceira coluna diz respeito ao questionário aplicado em pós-Intervenção, com um resumo geral das respostas dos professores-participantes para cada indagação da primeira coluna.

Quadro 2

Resumo comparativo de dados obtidos pelos questionários em pré-Linha de Base e em pós-Linha de Base

Quesitos mais relevantes do questionário	Questionário pré-Linha de Base	Questionário pós-Intervenção
A comunicação de seu aluno em sala de aula é clara?	Comunicação do aluno em sala não é clara.	Comunicação do aluno ficou bem mais clara.
Você entende seu aluno?	Muita dificuldade em compreender o estudante.	Segurança e tranquilidade em compreender o estudante quando há o recurso de CA.
Quesitos mais relevantes do questionário	Questionário pré-Linha de Base	Questionário pós-Intervenção
Como seu aluno demonstra seus sentimentos?	Choros, gritos, sorrisos e expressões faciais de agrado ou de contrariedade/ Não consegue entender o que o aluno sente.	Relataram que o aluno passou a dizer pelo Álbum comunicativo sobre como estava se sentindo em vez de usar gritos, choros e apertos nos braços.
Seu aluno tenta se comunicar em sala?	Quase nunca/Não tenta/ Parcialmente.	Bastante/Várias vezes.
Como ele tenta se comunicar?	Choro, aperto nos braços/ Condução das professoras para o que o deseja/ Sorriso.	Álbum de Comunicação predominante.
Quais comportamentos ele apresenta em sala?	Bater/ Empurrar/ Morder/ Gritar/ Chorar/ Sair correndo/ Apertar os braços dos professores.	Raramente apresenta os comportamentos apontados anteriormente.
Quais habilidades você enxerga em seu aluno? O que percebe que ele sabe fazer bem ou tem bom potencial?	Dificuldades em identificar habilidades no aluno.	Surpresos com potencial comunicativo e de aprendizado do aluno.
Já ouviu falar, pesquisou ou conhece Comunicação Alternativa antes?	Professoras de apoio responderam “Sim”/ Professores regulares responderam “Não”.	Se interessaram em saber mais sobre CA durante a pesquisa.
Você acha importante seu aluno se comunicar melhor?	Todos os professores consideram importante ver seu aluno comunicando-se melhor.	Todos continuam considerando importante ver seu aluno comunicando-se melhor.
Acha que pode ajudar seu aluno a se comunicar melhor?	Gostariam muito de auxiliar, mas precisariam saber como.	Se consideram capazes de ajudar o aluno a se comunicar melhor. Pediram mais capacitações continuadas para ficarem mais seguros em suas práticas.
Como se sente ao não compreender seu aluno?	Frustração/Ansiedade/ Impotência/ Insegurança.	Frustração, ansiedade e impotência não foram sinalizadas no segundo preenchimento do questionário. Insegurança, sim. Persistem dúvidas quanto ao melhor entendimento da CA envolvendo situações escolares.

As análises de Nunes et al. (2013), Schmidt et al. (2016) e Nunes et al. (2021) sobre produções nacionais referentes à escolarização de educandos com TEA em contextos regulares de ensino indicam sentimentos de despreparo e frustração como prevalentes entre os professores de educandos com autismo. Em conjunto com Walter e Nunes (2013), evidenciam a pouca participação desses alunos nas atividades acadêmicas, assim como poucas interações com os pares.

Nessa perspectiva, os professores poucas vezes realizam adaptações curriculares adequadas (Gomes & Mendes, 2010). Ademais, os estudos mostram como o enfoque docente, especialmente do profissional de apoio, fica mais a cargo de Atividades de Vida Diária (AVD) como aspecto focal ao aluno com TEA, sem ênfase em conteúdos formais (Gomide, 2009).

Os dados dos questionários pré-Linha de Base apontam que, de forma quase generalizada, os professores consideravam o educando participante com severas dificuldades em conseguir expressar-se. Questionavam a capacidade de entendimento do aluno e o consideravam grave quanto ao seu quadro diagnóstico, imputando apenas a fatores intrínsecos do aluno as dificuldades adaptativas observadas e mantendo baixas expectativas sobre seu aprendizado (Nunes et al., 2013; Togashi, 2014).

Walter, Nunes et al. (2011) enfatizam a questão sobre o quanto é “provável que a ausência ou a dificuldade grave em se comunicar e interagir com outro provocam nesses indivíduos com autismo a exibição de condutas agressivas, inadequadas e estereotipadas com as pessoas” (p. 152). Daí a importância de se criarem meios e condições para que a CA aconteça no ambiente escolar, com a figura do professor regular.

Em relação aos professores regentes, foi possível constatar, nas observações em Linha de Base, como se distanciavam, na maioria das vezes, do aluno participante, não estimulando sua participação nas atividades ou, por vezes, ignorando-o. Os professores regulares percebiam o aluno com déficits nas habilidades sociais e comunicacionais, e não lhes ocorreu que o não aparecimento de uma habilidade por parte do aluno não significa que ele não a detivesse.

Isso pode estar relacionado à falta de motivação para apresentar ou desenvolver essa habilidade, por não considerar o contexto em que está inserido como suscetível a isso. Ledbetter-Cho et al. (2017) confirmam esse ponto ao investigar, em revisão de literatura, os efeitos colaterais em estudos relacionados a pessoas com autismo que adquiriram uma habilidade e não a demonstram. Nesses casos, ocorre um déficit de desempenho, distinto de um déficit de habilidade (quando ainda não foi adquirida).

Cuccovia (2003) aborda essa evidência como “interesse oculto” ao afirmar que “interesses e desejos particulares podem surgir à medida que o educador venha a oferecer o aporte necessário para sua expressão” (p. 178). Esse aspecto ficou mais evidente durante a intervenção. Com a promoção de um recurso comunicativo familiar, o aluno se sentiu encorajado a promover e explorar suas habilidades comunicativas, já presentes em si mesmo, mas indistintas para seus professores.

Romano e Chun (2018) enfatizam a necessidade de percepção da pessoa com deficiência ou com autismo além da concepção médica assistencialista, privilegiando o caráter

psicobiossocial da deficiência, que dizer, levando-se em conta as implicações interacionais relacionadas à presença de facilitadores e de barreiras, especialmente no âmbito comunicativo.

A identificação de recursos oportunos aos professores em sua prática, assim como crenças baseadas nas potencialidades e habilidades dos educandos (acessibilidade atitudinal), flexibilidade e persistência no ensino, pode constituir um senso de “empoderamento e incremento do senso de autoeficácia” para o professor (Schmidt et al., 2016, p. 232).

Também se observou, nas práticas em sala durante a pesquisa, o que Togashi (2014) e Corrêa Netto (2013) já salientaram em suas pesquisas: o papel do professor de apoio fica longe de uma mediação, mas, sim, fica mais próximo de um pajeamento da criança com autismo em sala. Além disso, há um distanciamento do professor titular do aluno quando o apoio está presente.

Nos apontamentos dos questionários aplicados aos professores participantes após a fase de Intervenção, nota-se, em suas respostas, a percepção das habilidades adaptativas do aluno em questão que, antes, estavam presentes durante a Linha de Base e na fase de sondagem da Intervenção. Se, no primeiro questionário, predominava o que o aluno “não faz”, no segundo, houve um melhor destaque para as suas habilidades e seu reconhecimento como pessoa para além de um diagnóstico, bem como a compreensão do quanto a atuação do interlocutor impacta a dinâmica relacional e as ações do outro.

Durante as atuações docentes na fase interventiva, observou-se que houve concomitantemente o emprego de duas categorias de Suportes Visuais – compreendidos como recursos visuais empregados para fins comunicativos ou de regulação de comportamento (Shane, 2006 como citado por Nunes et al., 2021) – notadamente, o uso do Modo Visual de Instruções (MVI). Nesses casos, o professor evidencia sua fala com o recurso visual simultaneamente. Nas palavras de Nunes et al. (2021), “seu propósito é enfatizar as instruções, a partir da incorporação de um elemento visual para complementar ou substituir a fala” (p. 664). O MVI estimula mais o aspecto receptivo da linguagem do que o expressivo do estudante-alvo.

O PECS-Adaptado (Walter, 2000) mostrou-se um valioso recurso por enfatizar o aspecto relacional da comunicação, indo além da comunicação imperativa. Assim, abriu margem para a expressão de sentimentos e impressões, gostos e desejos, concordâncias e discordâncias. Conforme indicado por Walter (2017), esse programa “tem apresentado resultados positivos quanto à melhoria na comunicação e diminuição do isolamento e, por conseguinte, deve ser mais disseminado e aplicado” (p. 139).

Os resultados desta pesquisa foram compatíveis com os indicados por Togashi (2014), que destacou o papel fundamental da CA “para contribuir no processo de inclusão de alunos sem fala funcional, facilitando a comunicação com seus interlocutores e auxiliando no desenvolvimento da linguagem” (p. 85).

Com relação ao Ensino Incidental, os aspectos que provocavam e sustentavam o interesse e a atenção do sujeito-alvo, com base em pistas verbais e/ou não verbais, estimulavam e orientavam os professores quanto às possibilidades de acessibilidade curricular ao estudante, pensando-se em ideias mais compatíveis com sua faixa etária e série (Nunes, 1992).

4 CONCLUSÕES

Este estudo não focou no aprendizado ou desenvolvimento das habilidades de linguagem do estudante participante, mas, sim, nas interações provindas dos professores participantes com o aluno a partir de duas perspectivas: no primeiro cenário, o estudante balizava suas possibilidades de expressão no meio escolar conforme os recursos de que dispunha; e no segundo, o estudante detinha um recurso de expressão comunicativa ao qual estava familiarizado, mas seus interlocutores ainda não.

A abordagem formativa pelo Programa PROCCAS utilizada na pesquisa, pautada em estratégias de ensino incidental, mostrou-se eficaz na intervenção com os professores. Dessa forma, os efeitos foram identificados no manejo em sala de aula para questões de comportamento e de comunicação no ambiente escolar. Assim, os professores tornaram-se cientes do quanto a CA pode atender suas expectativas e necessidades, permitindo um conhecimento mais apurado sobre quem é o aluno.

Sem acessibilidade comunicativa para estudantes com necessidades complexas de comunicação, a experiência de frequentar a escola e apropriar-se qualitativamente do espaço e do currículo escolar pode mostrar-se frustrante e sem objetivos claros. A acessibilidade comunicativa também precisa atingir a figura do professor. Não há experiência inclusiva sem ele. A formação em serviço do professor regular potencializa essa acessibilidade, mostrando-lhe que existem outros caminhos passíveis de acontecer em sala de aula, dentro da realidade docente.

Para os sistemas de ensino, particulares ou públicos, ter pessoas que possam fazer esse trabalho formativo de caráter breve com professores, aos moldes do Programa PROCCAS, sugerido aqui, é muito relevante e necessário. O profissional de AEE, por exemplo, poderia desempenhar esse papel junto aos professores regulares.

Quando se trabalha o acesso comunicacional, foca-se implicitamente no acesso à pessoa, de uma pessoa a outra. Nesse sentido, mais relevante do que o reconhecimento da importância do papel da CA para a inclusão escolar do aluno que não fala é o despertar da acessibilidade atitudinal latente nos interlocutores que a CA pode provocar. Ainda que este estudo tenha tido limitações de alcance e método, ele pode ajudar a discutir elementos importantes para o processo inclusivo da pessoa com autismo na escola regular.

REFERÊNCIAS

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. American Psychiatric Association. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bondy, A., & Frost, L. (1994). *PECS: The Picture Exchange Communication System*. Pyramid Educational Consultants, Inc.

- Corrêa Netto, M. M. F. (2013). Os desafios da inclusão. In R. P. O. P. Nunes, M. Suplino, & C. C. F. Walter (Eds.), *Ensaio sobre autismo e deficiência múltipla* (1ª ed., pp. 59-69). Marquize & Manzini.
- Cuccovia, M. M. (2003). *Análise de procedimentos para avaliação de interesses baseado em um Currículo Funcional Natural e seus efeitos no funcionamento geral de indivíduos com Deficiência Mental e Autismo* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2951>
- Evaristo, F. L. (2016). *Formação de aplicadores e interlocutores na utilização do PECS-Adaptado para crianças/adolescentes com autismo* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7475>
- Fleira, R. C., & Fernandes, S. H. A. A. (2019). Ensinando seus pares: a inclusão de um aluno autista nas aulas de Matemática. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 33(64), 811-831. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v33n64a18>
- Giardinetto, A. R. S. B. (2009). *Educação do aluno com autismo: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural* [Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional UNESP. <https://repositorio.unesp.br/items/48e33b38-4dda-44a2-80f1-c3cb30d36ffe>
- Gomes, C. G. S., & Mendes, E. G. (2010). Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16(3), 375-396. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000300005>
- Gomide, A. B. (2009). *A promoção do desenvolvimento do aluno autista nos processos educacionais* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia]. Repositório Institucional UFU. <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17077>
- Leblanc, J. M. (1991). *El Currículum Funcional en la Educación de la Persona con Retardo Mental*. Simpósio Internacional COANIL, Santiago, Chile.
- Ledbetter-Cho, K., Lang, R., Watkins, L., O'Reilly, M., & Zamora, C. (2017). Systematic review of collateral effects of focused interventions for children with Autism Spectrum Disorder. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2, 1-22. <https://doi.org/10.1177/2396941517737536>
- Ma, H.-H. (2006). An alternative method for quantitative synthesis of single-subject researches: percentage of data points exceeding the median. *Behavior modification*, 30(5), 598-617. <https://doi.org/10.1177/0145445504272974>
- Mizael, T. M., & Aiello, A. L. R. (2013). Revisão de estudos sobre o Picture Exchange Communication System (PECS) para o ensino de linguagem a indivíduos com autismo e outras dificuldades de fala. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(4), 623-636. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382013000400011>
- Monnerat, T., & Walter, C. C. F. (2017). A estimulação precoce e a Comunicação Alternativa para crianças com TEA: relatos de casos utilizando o PECS-Adaptado. In D. Deliberato, D. R. P. Nunes, & M. J. Gonçalves (Eds.), *Trilhando juntos a Comunicação Alternativa* (1ª ed., pp. 257-272). ABPEE.
- Nunes, D. R. P., Azevedo, M. O., & Freire, J. G. (2011). Comunicação Alternativa em sala de aula: relatos de uma professora de alunos com autismo. In L. R. O. P. Nunes, M. B. Pelosi, & C. C. de F. Walter (Eds.), *Compartilhando experiências: ampliando a Comunicação Alternativa* (1ª ed., pp. 161-173). ABPEE.

- Nunes, D. R. P., Azevedo, M. Q. O., & Schmidt, C. (2013). Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, 26(47), 557-572. <https://doi.org/10.5902/1984686X10178>
- Nunes, D. R. P., Barbosa, J. P. da S., & Nunes, L. R. de P. (2021). Comunicação Alternativa para alunos com autismo na escola: uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, 655-672. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0212>
- Nunes, L. R. (1992). Métodos naturalísticos para o ensino da linguagem funcional em indivíduos com necessidades especiais. In E. S. Alencar (Org.), *Novas contribuições aos processos de ensino e aprendizagem* (1ª ed., pp. p.71-96). Cortez Editora.
- Nunes, L. R. (2003). Linguagem e comunicação alternativa: uma introdução. In L. R. Nunes (Org), *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais* (1ª ed., pp. 1-13). Dunya.
- Oliveira, V. G. de, & Chun, R. Y. S. (2007). Comunicação e inclusão através da dança sobre rodas. In L. R. O. P. Nunes, M. B. Pelosi, & M. R. Gomes (Eds.), *Um retrato da Comunicação Alternativa no Brasil: relatos de pesquisas e experiências* (1ª ed., pp. 278-286). 4 Pontos Estúdio Gráfico e Papéis.
- Olmedo, P. B. (2015). *Sem comunicação, há inclusão? Formação de educadores em Comunicação Alternativa para crianças com autismo* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. <http://www.bdt.uerj.br/handle/1/10680>
- Parra, L. S. (2009). *Atando laços e desatando nós: reflexões sobre a função do acompanhamento terapêutico na inclusão escolar de crianças autistas* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/4637>
- Perissinoto, J. (2003). Linguagem da criança com autismo. In J. Perissinoto, I. Q. Marchesan, & J. L. Zorzi (Eds.), *Conhecimentos essenciais para atender bem a criança com autismo* (1ª ed., pp. 23-27). Pulso Editorial.
- Prizant, B. M., Wetherby, A. M., & Rydell, P. J. (2000). Communication intervention issues for young children with autism spectrum disorders. In B. M. Prizant, & A. M. Wetherby (Eds.), *Children with autism spectrum disorders: A developmental, transactional perspective* (9ª ed., pp. 192-224). Paul Brookes Publishing Company.
- Romano, N., & Chun, R. Y. S. (2018). A Comunicação Suplementar e Alternativa na percepção de familiares e fonoaudiólogos: facilitadores e barreiras. *CoDAS*, 30(4), 1-9. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20162017138>
- Schmidt, C., Nunes, D. R. P., Pereira, D. M., Oliveira, V. F. de, Nuernberg, A. H., & Kubaski, C. (2016). Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 18(1), 222-235.
- Togashi, C. M. A. (2014). *Comunicação Alternativa e ampliada e suas contribuições para o processo de inclusão de um aluno com transtorno do espectro do autismo com distúrbios na comunicação* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. <http://www.bdt.uerj.br/handle/1/10644>
- Tomasello, M. (2003). *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. Martins Fontes.

- Von Tetzchner, S., & Martinsen, H. (1996). Words and strategies: Communication with young children who use aided language. In S. E. Von Tetzchner, & M. H. Jensen (Eds.), *Augmentative and alternative communication* (1ª ed., pp. 65-68). European Perspective.
- Walter, C. C. de F. (2000). *Os efeitos da adaptação do PECS associada ao currículo funcional natural em pessoas com autismo infantil* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional da UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3043>
- Walter, C. C. de F. (2006). *Avaliação de um programa de Comunicação Alternativa e ampliada para mães de adolescentes com autismo* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional da UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2822>
- Walter, C. C. de F. (2009). Comunicação Alternativa para pessoas com autismo: o que as pesquisas revelam sobre o uso do PECS por pessoas com autismo. In D. Deliberato, M. de J. Gonçalves, & E. C. de Macedo (Eds.), *Comunicação Alternativa: teoria, prática, tecnologia e pesquisa* (2ª ed., pp. 96-106). Memnon Edições Científicas.
- Walter, C. C. de F. (2017). Reflexões sobre o currículo funcional/natural e o PECS-Adaptado no processo de inclusão do aluno com autismo. *Inclusão Social*, 10(2), 132-140.
- Walter, C. C. de F., & Nunes, L. R. d'O. de P. (2013). Comunicação alternativa para alunos com Autismo no ensino regular. *Revista Educação Especial*, 26(47), 587-602. <https://doi.org/10.5902/1984686X9689>
- Walter, C. C. de F., Nunes, L. R. d'O. P., & Togashi, C. M. (2011). Quero conversar com você: Comunicação Alternativa para alunos com autismo no contexto escolar. In L. R. O. P. Nunes, M. B. Pelosi, & C. C. de F. Walter (Eds.), *Compartilhando experiências: ampliando a Comunicação Alternativa*. (1ª ed., pp. 149-160). ABPEE.
- Walter, C. C. de F., Togashi, C. M., & Lima, C. B. (2011). *Comunicação Alternativa para alunos com autismo no contexto escolar: o professor como agente comunicativo* [Apresentação de artigo]. 4º Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.