



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV

NAIANE ROCHA MENDES

**ALTERNATIVA E AMPLIADA: Artes da comunicação na formação
de professores, um memorial**

Jacobina – Bahia

2020

NAIANE ROCHA MENDES

**ALTERNATIVA E AMPLIADA: Artes da comunicação na formação
de professores, um memorial**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Licenciatura em letras, língua inglesa e literaturas da Universidade do Estado da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras, língua inglesa e literaturas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Juliana Cristina Salvadori

Jacobina – Bahia

2020

FICHA DE APROVAÇÃO

Prof.^a Dr.^a Juliana Cristina Salvadori – UNEB (Orientadora)

**Mestra Elciana Roque de Souza Andrade – Terapeuta Ocupacional
(Banca Examinadora)**

**Prof.^a Ma. Gracielia Novaes da Penha – UNEB
(Banca Examinadora)**

**Prof.^a Esp. Maria de Fátima Lantyer Belo Araújo Gomes – UNEB
(Banca Examinadora)**

**Prof. Me. Roberto Rodrigues Bueno – UNEB
(Banca Examinadora)**

Jacobina, 18 de Dezembro de 2020.

DEDICATÓRIA

A cada professor(a) que se propõe a trilhar caminhos de aprendizagens!

AGRADECIMENTOS

Gratidão certamente é a palavra que resume esta minha jornada.

De início, agradeço a Deus, por me manter forte e firme na fé de ir à luta todos os dias.

Agradeço aos meus pais (Sérgio e Ivânia), que nunca me deixaram faltar nada, do pão ao amor. Em especial à minha irmã, Iane, que nos últimos quatro anos dividiu comigo as angústias e alegrias do processo acadêmico. Aos demais familiares (avós, tios(as), primos(as)), por também estarem presentes durante estes anos de aprendizado.

A todos(as) os meus amigos(as) e colegas, por serem verdadeiros anjos da guarda e por estarem presentes nos momentos mais felizes desta jornada.

Aos meus mestres(as), em especial à minha orientadora, Juliana Salvadori.

Ao Geedice, em especial à Nana, Ivone, Maynara, Crizeide e Bruno por partilharem tantos afetos e diálogos colaborativos.

À Felipe Salvadori e suas doses diárias de Felipices.

À Uneb, instituição que me acolheu de braços abertos e a qual já considero a minha segunda casa.

À Proaf, pelo incentivo a pesquisa e extensão de estudantes cotistas mediante acolhimento, respeito, construção de vínculos e afetos.

A todos(as), que direta e indiretamente, contribuíram para que esse sonho se realizasse.

Gratidão à vida, por este fim que marca o início de um caminho de sonhos e dias melhores!

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso, intitulado “ALTERNATIVA E AMPLIADA: Artes da comunicação na formação de professores, um memorial”, narra os percursos da minha trajetória acadêmica realizada no Departamento de Ciências Humanas (DCH-IV), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), rememorando os trabalhos de ensino, pesquisa e extensão realizados. Dentre os temas, destaca-se o ensino de língua estrangeira em diálogo com conceitos de comunicação, para além da fala, entrelaçado ao debate sobre inclusão educacional de pessoas com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA) em contextos da escola regular. Assim, o presente trabalho está organizado em 5 capítulos: no primeiro capítulo, “**Introdução**”, partilha-se as vivências e caminhos que guiaram a autora como professora em formação e pesquisadora na graduação; no **segundo** capítulo, intitulado “*Percursos Metodológicos*”, apresenta-se os pressupostos que sustentam o desenvolvimento e escrita desse memorial; no **terceiro** capítulo, intitulado “*A arte de ensinar: um passeio pelos bosques da educação*” discorre-se sobre os estágios curriculares supervisionados e a sua importância na formação da identidade docente; no **quarto** capítulo, intitulado “*A arte de pesquisar: Ações Afirmativas (PROAF)*”, aponta-se como foi o percurso da autora como pesquisadora PROAF e as contribuições do Programa Afirmitiva na formação do professor pesquisador; no **quinto** e último capítulo, intitulado “*Considerações Finais*”, apresenta-se um resumo mediante reflexão dos caminhos percorridos, pensando a minha formação docente como um caminho contínuo, em construção. Como referencial teórico utilizamos: Candau (2012), na perspectiva da educação na diversidade; Bersch (2017), sobre o conceito de Tecnologia Assistiva; Deliberato (2017), a respeito da Comunicação Alternativa e Ampliada como recurso para aquisição de competências comunicacionais; Figueiredo (2008), Pimentel (2012), para abordar formação de professores na perspectiva da educação inclusiva; Novóia (2017), sobre os possíveis caminhos para repensar a formação de professores; Lopes (2018), Zanolla (2012), sobre mediação, o papel do mediador e sua importância na escola regular inclusiva, entre outros.

PALAVRAS-CHAVES: Formação Inicial de Professores; Inclusão Educacional; Comunicação Alternativa e Ampliada; Tecnologia Assistiva.

ABSTRACT

The present final term paper, entitled “ALTERNATIVE and AUGMENTATIVE: communication arts on teachers training, a memorial”, narrates the paths I followed on my academic trajectory carried out at the Departamento de Ciências Humanas (DCH-IV), of the Universidade do Estado da Bahia (UNEB), recalling the teaching, research and extension works I carried out. The outstanding theme among the ones here presented is: the teaching of a foreign language in dialogue with concepts of communication that go beyond oral speech, intertwined with the debate on the educational inclusion of people with disabilities and Autistic Spectrum Disorder (ASD) in regular school contexts. In order to accomplish that, the present work is organized in 5 chapters: in the first chapter, "**Introduction**", the experiences and paths that guided the author as a teacher in training and a researcher in graduation are shared; in the **second** chapter, entitled "*Methodological Pathways*", the assumptions that support the development and writing of this memorial are presented; in the **third** chapter, entitled "*The Art of teaching: a walk through the woods of education*", the supervised curricular internships and their importance in the formation of teaching identity are discussed; in the **fourth** chapter, entitled "*The Art of Researching: Affirmative actions*" (PROAF)", we point out how the author's journey as a PROAF researcher was and the contributions of the Affirmative Program in the training of the teacher-researcher; in the **fifth** and last chapter, entitled "*Considerações Finais*", a summary is presented by reflecting on the paths taken, thinking of my teacher training as a continuous path, being built. As theoretical framework we used: Candau (2012), on the perspective of education in diversity; Bersch (2017), on the concept of Assistive Technology; Deliberato (2017), regarding Alternative and Augmentative Communication as a resource for the acquisition of communication skills; Figueiredo (2008), Pimentel (2012), to address teacher training from the perspective of inclusive education; Novóia (2017), about possible ways to rethink teacher training; Lopes (2018), Zanolla (2012), about mediation, the role of the mediator and its importance in the inclusive regular school, among others.

KEYWORDS: Teacher Training; Educational Inclusion; Alternative and Augmentative Communication; Assistive Technology.

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAA	Comunicação Alternativa e Ampliada
COMUJA	Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda
DIFEBA	Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior
GEEDICE	Grupo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NEI	Núcleo de Estudos Interdisciplinares
NUPE	Núcleo de Pesquisa e Extensão
PCD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Individualizado
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação  Docência
TA	Tecnologia Assistiva
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Tema e subtema (COMUJA).....	22
QUADRO 2 – Tema e subtema (DEOCLECIANO).....	23
QUADRO 3 – Números de participantes que concluíram o curso e suas respectivas formações.....	26
QUADRO 4 – Módulos e oficinas.....	26
QUADRO 5 – O desenvolvimento do autismo – Thomas L. Whitman (2015).....	50
QUADRO 6 – Cronograma de ações (PROAF).....	61

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Card utilizado para divulgar o curso de estágio II.....	25
Figura 2 – Onde estão esses(as) docentes?.....	38
Figura 3 – Como era o trabalho com a mediadora escolar?.....	39
Figura 4 – Quais os principais estereotípicos com a mediadora escolar?.....	40
Figura 5 – Quais estratégias de adaptações mais usadas?.....	41
Figura 6 – Quais os impactos das adaptações realizadas?.....	41
Figura 7 – Live: Brincar, comunicar e fortalecer vínculos: TEA e distanciamento social.....	63
Figura 8 – TEA e distanciamento social: Atividade física para crianças, jovens e adultos.....	63
Figura 9 – Encontro formativo – Distúrbio do desenvolvimento da coordenação em PCD/TEA.....	64
Figura 10 – Live: Formação de professores e desafios na pandemia.....	65
Figura 11 – Live: Família, TEA e Saúde Mental em tempos de pandemia.....	65
Figura 12 – Live: Mitos e discursos sobre surdez e libras.....	66
Figura 13 – Encontro formativo: AEE online: Desafios e (Im)possibilidades.....	67
Figura 14 – Live: Incluir: Ecoar potencialidades dos diferentes: É possível ser melhor pós-pandemia?.....	67
Figura 15 – Encontro formativo: Inclusão e os desafios para as práticas inclusiva na escola.....	68
Figura 16 – Live: Literatura surda: Diálogos reflexivos.....	69
Figura 17 – Encontro formativo: Literatura surda: Diálogos reflexivos.....	69
Figura 18 – Live: TEA e intervenções com comunicação alternativa e ampliada (CAA).....	70
Figura 19 – Encontro formativo: TEA e intervenções com comunicação alternativa e ampliada (CAA).....	71
Figura 20 – Live: Pilates e atividades físicas adaptadas para pessoas com deficiência.....	71
Figura 21 – Live: Tecnologia assistiva e seus recursos para aprendizagem durante a pandemia.....	72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos estudos pesquisados de cada descritor considerado (SCIELO).....	55
Gráfico 2 – Distribuição dos estudos pesquisados por cruzamento dos descritores (SCIELO).....	56
Gráfico 3 – Distribuição das publicações das pesquisas selecionadas ao longo dos anos (SCIELO).....	57
Gráfico 4 – Distribuição dos estudos pesquisados de cada descritor considerado (CAPES).....	58
Gráfico 5 – Distribuição dos estudos pesquisados por cruzamento dos descritores (CAPES).....	59
Gráfico 6 – Distribuição das publicações das pesquisas selecionadas ao longo dos anos (CAPES).....	60

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	PERCURSOS METODOLÓGICOS	19
3	A ARTE DE ENSINAR: UM PASSEIO PELOS BOSQUES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	21
3.1	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I	21
3.2	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO II	24
3.3	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO III.....	31
3.3.1	O ensino de língua inglesa no atendimento educacional especializado (AEE)..	32
3.3.2	O ensino de língua inglesa na sala de aula regular inclusiva.....	34
3.3.3	Dialogando com a experiência.....	36
3.4	ITINERÁRIO FORMATIVO DE ENSINO E ESTÁGIO	37
4	A ARTE DE PESQUISAR: AÇÕES AFIRMATIVAS (PROAF)	45
4.1	ESTUDOS TEÓRICOS E ANÁLISE DOCUMENTAL	47
4.2	REVISÃO SISTEMÁTICA.....	53
4.3	SÉRIE DE LIVES E ENCONTROS FORMATIVOS ONLINE	61
4.4	APLICAÇÃO DA SURVEY	73
4.5	(IN) CONCLUSÕES DA PESQUISA AFIRMATIVA	87
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
	REFERÊNCIAS.....	90
	APÊNDICES	93

Prepare o seu coração
Prás coisas que eu vou contar
Eu venho lá do sertão
Eu venho lá do sertão
E posso não lhe agradar
Canção de Jair Rodrigues

EMAIL: TCC - Texto Naiane Rocha

seg, 23 de nov, 10:51 (há 4 dias)

De: Naiane Rocha - naianerocham@gmail.com

Para: Juliana - jsalvadoriuneb@gmail.com

Bom dia!

Professora Juliana, compartilho em anexo o meu arquivo do memorial - TCC II.

Nesse documento preciso elaborar o resumo e a conclusão, tá? (Finalizarei até a sexta)

Foquei bastante nas experiências acadêmicas, nos estágios, na PROAF... sem levar muito para o pessoal\sentimental por não saber lidar com as emoções que estavam sendo revisitadas. Mudei o sumário, pois, não consegui desenvolvê-lo com as falas de Lipe - já é quase dezembro, a saudade é um sentimento constante, principalmente de Lipe.

Inclusive, quero convidar Felipe para escrever um livro sobre as Felípices no próximo ano, espero que seja um 2021 de luz e prosperidade. O que tu acha?

Não se preocupe com a formatação, irei procurar alguém para formatar tudo certinho, tá?

Sobre a banca avaliadora, pensei que podemos convidar Nana, Grace, Fátima e Roberto. O que tu acha?

Obrigada pelas orientações e acolhimento de sempre!!

Atenciosamente,
Naiane Rocha

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, intitulado “ALTERNATIVA E AMPLIADA: Artes da comunicação na formação de professores, um memorial” vinculado ao colegiado de Letras Língua Inglesa e Suas Respectivas Literaturas da UNEB/DCHIV-Jacobina, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Juliana Cristina Salvadori, partilho com vocês, sujeitos leitores, a minha trajetória de vida acadêmica.

Enquanto organizo as memórias¹ depois de várias tentativas sem sucesso, uma menininha, aparentemente com seus quatro anos de vida, expressões traquinas, com seu jeito faceiro e uma mochila nas costas, segura na minha mão e na mão da minha mãe – Minha mãe? Sim, e me convida para passear. Fomos à escola, era seu primeiro contato com o ambiente escolar, o seu primeiro dia de aula; ainda sinto o cheiro do giz, do chocolate quente servido às 10h da manhã e que deixaria a minha mãe louca – “Comer doce antes do almoço? Nem nos sonhos”, mas na escola podia, e o cheiro mais importante, exalava dos abraços da minha primeira professora, abraços que me afetou e despertou em mim o fascínio pela educação, o abraço que acolheu a minha criança interior anos atrás e que me guia e desperta em mim sentimentos de afetos e acolhimento para com os meus alunos. Entre lágrimas e sorrisos, vou contar um segredo para vocês: Sabe essa menininha? Pois é, ela cresceu e agora, além de aluna quer ser professora pesquisadora também.

O ambiente escolar como lugar de acolhimento durou até o Fundamental II. Antes de falar sobre isso, esqueci de escrever para vocês que, durante meus dezesseis anos de vida, morei na zona rural, no povoado de Quixabeira, município de Uibaí, localizado na região de Irecê-Ba. Sou filha de agricultores, sou sertaneja, aluna de escola e universidade pública, a minha criança interior saltita pulos de orgulho e alegria.

¹ **Nota de rodapé acrescida ao texto pós-defesa:** Gostaria de salientar o quanto foi difícil concluir a escrita deste trabalho durante a pandemia do Covid-19. Lembro-me que estávamos finalizando o semestre 2020PEO correspondente a graduação e o ano letivo de Lipe (Felipe Salvadori) mediante acompanhamento pedagógico remoto. De início, tinha organizado um sumário super criativo, com algumas falas de Lipe, compartilhadas comigo durante a mediação presencial, ou seja, antes da pandemia. Ao revisitar as memórias e perceber a solidão do lado de cá, não consegui desenvolver o memorial como havia planejado. Como disse durante a defesa deste memorial “acho que precisei mentir para mim mesma para concluir esse ciclo, segurei a barra, concluí a escrita e transbordei de afetos”. Nesse percurso e durante as considerações da banca, percebi que seria impossível deixar os afetos para trás, pois são através dos afetos que construo a minha identidade de mulher sertaneja, aluna, professora, mediadora, pesquisadora. Um caminho trilhado e inspirado por mulheres que me inspiram a seguir, como já dizia minha orientadora: “Quando tu cansar aprenda a descansar, não a desistir” e foi exatamente isso que fiz, descansei na sobra fresca de uma bela Quixabeira (planta nativa da caatinga) e mentalmente, olhei para trás observando todo o caminho andado, nesse momento, percebi o quanto pertencço a esse lugar – de mulher sertaneja, forte, resiliente e que as minhas vivências e experiências são potências para minha formação enquanto professora pesquisadora, profissional da educação especial e, sobretudo, ser humana.

Então, no fundamental II tive que mudar de escola para o colégio municipal Valtenci Rocha Levi, em Uibaí-Ba. Fui transferida da escola pequena da zona rural por falta de recursos públicos para mantê-la em funcionamento para um colégio maior, mas de interior. As mudanças foram perceptíveis desde o primeiro dia de aula – a ausência dos pais no colégio, pois os transportes escolares faziam o papel de deixar e buscar os alunos; vários professores para uma mesma turma, deixando alunos recém-chegados confusos e apreensivos; professores super atarefados e sem tempo para um sorriso, demonstração de afeto; a direção parecia desconhecer a palavra acolhimento, só estabelecia regras a serem seguidas. A escola começou a ocupar muito tempo do meu dia, deixou de ser aquele ambiente afetoso do primeiro dia de aula na educação infantil e passou a ser um espaço de mais desafetos que afetos, entre cobranças de atividades e notas.

Na época, eu sempre questionava os meus pais e queria uma resposta para todas essas mudanças advindas do ambiente escolar, eles me respondiam que, com o tempo, as responsabilidades começam a chegar e estar na escola, ela sendo boa ou não, já era uma oportunidade indispensável. Os meus pais sempre me ensinaram a olhar para escola como se ela fosse um templo, um lugar para a aquisição do conhecimento supremo, na qual, apenas o conhecimento produzido nas universidades e seus reflexos poderiam ser compartilhados. Sempre questionei isso também, porque os meus pais são excelentes professores da vida e nunca passaram, horas e horas, dentro de uma sala de aula universitária.

Em 2016, após aprovação no processo seletivo da UNEB, arrumei as malas com mais sonhos do que roupas e fiz mudança para Jacobina-Ba. Era 11 de Julho, primeiro dia de aula na universidade, frio na barriga e medo do desconhecido. Ao chegar à UNEB, fui avisada que haveria uma aula inaugural no auditório para todos os alunos ingressos. Acompanhada de muito medo e desconfiança, abri a porta do auditório. Havia algumas pessoas aguardando e o engraçado é que parecíamos reflexos um dos outros, com as inseguranças, interrogações na cabeça e o desejo de construir um possível futuro mediante os estudos.

A aula inaugural foi iniciada pela professora Juliana Salvadori, impossível esquecer, pois ela me lembrava àquela professora do ensino infantil, com palavras, sorrisos e de diferente, só as ironias. Ela falava sobre o Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE), as licenciaturas, os processos e a importância da pesquisa nos cursos de formação de professores e, sobretudo, sobre a indissociabilidade do ensino, pesquisa e

extensão para a formação de um ser docente pesquisador. Após a aula inaugural, eu não sabia como me expressar, só sentia admiração e respeito pela professora Juliana, estava ciente da minha escolha e que eu desejava ser professora, estando disposta a procurar caminhos que me levassem a professora mediadora, pesquisadora, reflexiva.

Os três primeiros semestres no curso foram desastrosos e os encantos começaram a quebrar. Não havia uma identificação com as disciplinas, havia muita teoria e pouca prática. Os pensamentos e o desejo de desistir eram cada vez mais constantes e eu estava, literalmente, perdida no curso que sempre quis estar. Era praticamente inexistente o diálogo com a escola, os professores da educação básica não apareciam nas discussões em sala, faltava à construção de uma rede colaborativa e mediativa com os profissionais da educação básica articulada aos professores em formação.

Nessa época, o meu primo começava a apresentar alguns traços do Transtorno do Espectro Autista (TEA), era tudo muito recente para a família e não sabíamos como lidar com o João – O olhar não correspondido, as estereotípias, a fascinação por passar horas e horas enfileirando carros vermelhos, a ausência da fala, muitos gritos e comunicação gestual. Para além desses comportamentos, me questionei como professora em formação se haveria lugar e como seria o acolhimento de pessoas como o João na escola – refletindo sobre minhas experiências enquanto ex-aluna da educação básica e a formação ofertada no curso de Letras Língua Inglesa do DCH-IV (UNEB). A cada vez que eu entrava na UNEB, enquanto assistia às muitas aulas teóricas sobre linguística e literatura meus pensamentos estavam no João e após muitas noites de desconfortos, de reflexão sobre os espaços formais da educação, eu tinha consciência de que precisava intervir na minha formação e uma possibilidade seria construir uma formação que pensasse a diversidade na escola com os meus mestres e futuros colegas de profissão.

No período seguinte, meados do 4º semestre, cursei a disciplina de Núcleo de Estudos Interdisciplinares IV (NEI IV) que tinha como proposta elaborar um projeto de pesquisa para ser desenvolvido no curso e que seria finalizado na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no 8º semestre. Ciente da vontade de pesquisar sobre inclusão educacional de pessoas com TEA, partilhei o desejo para com a professora Juliana Salvadori, que me acolheu e trilhou caminho comigo. Começamos a pensar sobre estratégias possíveis e efetivas para a inclusão de pessoas com TEA na sala de aula regular; recursos de acessibilidade como a Tecnologia Assistiva (TA),

especificamente Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA); cursos de extensão pautados na formação continuada de professores e mediação escolar e, sobretudo, refletimos a formação dos professores no curso de Letras Língua Inglesa e Suas Respectivas Literaturas, no DCH-IV, Jacobina na perspectiva da educação especial e inclusiva de pessoas com TEA na escola regular.

Pensar a formação de professores a partir dos seus desafios e possibilidades tem sido um dos pontos fundamentais no que se refere à formação de si e do outro, tendo como principal objetivo pensar a formação a partir da liberdade de expressão dos sujeitos e valorização da diversidade. Para Fagundes (2016), uma alternativa para a formação de professores estaria ligada a reflexão mediante a pesquisa educacional, ou seja, a pesquisa como mediadora da formação do professor reflexivo e do professor pesquisador, fazendo o refletir sobre as suas práticas e ressignificar abordagens de ensino.

Conforme Nóvoa (2017) a formação de professores apresenta a necessidade de ser pensada conforme os novos paradigmas educacionais, dentre eles, a formação dos sujeitos para o reconhecimento e valorização da diversidade, pensando também a formação de professores como uma formação profissional. Para Nóvoa (2017):

É fundamental construir um novo lugar institucional, que traga a profissão para dentro das instituições de formação. Entre partes, defende-se que a formação deve consolidar a posição de cada pessoa como profissional e a própria posição da profissão. (NÓVOA, 2017, p. 1)

Nesse contexto de discussão, é interessante pensar a formação de professores como uma formação social, uma formação que precisa estar ancorada nas necessidades da escola e, conseqüentemente a escola como reflexo da sociedade. Segundo Nóvoa (2017):

Para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um “lugar híbrido”, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores. (NÓVOA, 2017, p. 9)

Posto isto, convido vocês a conhecerem os caminhos trilhados por mim durante a minha formação na graduação. São caminhos em formação ancorados na tessitura de diálogos, redes colaborativas e formativas que acolhe e inclui o eu e outro, pensando a formação de professores na universidade e a escola que os recebe. Por fim, o presente texto está

organizado em capítulos com temas e subtemas buscando organizar melhor as informações. O primeiro capítulo referente a “**Introdução**” busco partilhar vivências e caminhos que me guiaram enquanto professora em formação e pesquisadora na graduação, são apresentações breves e sem aprofundamento de discussões; O **segundo** capítulo intitulado “*Percursos Metodológicos*” apresenta a metodologia que sustenta o desenvolvimento e escrita desse memorial; O **terceiro** capítulo intitulado “*A arte de ensinar: um passeio pelos bosques da educação*” discorre sobre os estágio curriculares supervisionados e a sua importância na formação da identidade docente; O **quarto** capítulo intitulado “*A arte de pesquisar: Ações Afirmativas (PROAF)*” aponta como foi o meu percurso enquanto pesquisadora PROAF e as contribuições do programa afirmativa na formação do professor pesquisador; O **quinto** e último capítulo, intitulado “*Considerações Finais*” apresenta um resumo mediante reflexão dos caminhos percorridos, pensando a minha formação docente como um caminho contínuo, em construção.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa baseia-se nos paradigmas da pesquisa-formação como procedimento metodológico com abordagem qualitativa. A pesquisa-formação abre espaços para reflexões de práticas e processos de formação, proporcionando espaços de escuta, acolhimento e diálogo de vivências e experiências que possibilite o repensar das nossas práticas e processos formativos pautado na partilha e construção de saberes.

Segundo Pimentel (2012) a formação implica caminhos continuados de aprendizagens e que, quando associada à formação de professores para atuar em contextos de diversidade, como a sala de aula regular, a “formação não deve estar restrita a formação inicial em nível de Licenciatura, mas requer uma continuidade ao longo da vida e do exercício profissional do docente” (PIMENTEL, 2012, P.147). Desse modo, entendemos formação como um caminho de aprendizagens vivenciadas ao longo dos percursos formativos dos sujeitos.

Na pesquisa-formação, o pesquisador experiencia as desconfortos da sua formação e desloca-se para o centro da investigação. De acordo com Perreli, et al. 2013,

Tal ideia assenta-se nos pressupostos de uma racionalidade mais humana, necessariamente mais sensível e dialógica, que admite a possibilidade de os sujeitos – pesquisadores e pesquisados – produzirem conhecimento no exercício da escuta do outro, deixando aflorar as suas experiências e refletindo sobre as vivências de cada um. Essa visão rompe com a rigidez da separação dos lugares e das atribuições daquele que investiga (que produz conhecimento científico) e daquele que participa como sujeito investigado (que fornece os dados de que o pesquisador necessita). (PERRELI, et al., 2013, p. 279)

A partir desse ponto de vista, compreendo a pesquisa-formação como possibilidade de discutir os processos formativos a partir de diálogos colaborativos, valorizando o processo de interação entre pesquisador e participante visando a minimização entre dirigentes e dirigidos.

Segundo Perreli, et al. 2013 citando Nóvoa (2004), o conceito de pesquisa-formação se ancora:

[...] quando o formador forma a si próprio, mediante uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); o formador forma-se por meio das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (ecoformação). (NÓVOA, 2004, p.16 apud PERRELI, et al., 2009, p. 280)

Pensar nos processos reflexivos na formação docente é fundamental para que possamos ressignificar as nossas práticas, trilhando caminhos que nos causem desconfortos, no sentido de procurar estratégias pautadas no trabalho colaborativo e formativo, da troca de experiências e da atenção para com a diversidade.

“A ideia de pesquisa-formação rompe com a divisão e distanciamento de lugares e de quem produz os conhecimentos” (PERRELI, et al., 2013, p. 280). Desse modo, considerando a proposta de pesquisa aqui apresentada, busco pensar a pesquisa-formação como possibilidade de escuta e reflexão de mim e do outro, entendendo o ensino, pesquisa e extensão como instância de formação continuada – no qual, o método da pesquisa-formação ancora todo o caminho percorrido, sendo possível identificá-lo quando se olha para trás e pensa no percurso, na trajetória.

3 A ARTE DE ENSINAR: UM PASSEIO PELOS BOSQUES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Durante o meu tempo na educação básica como aluna, aprendi que ensinar era um mero processo de transmissão de conhecimento, no qual, os professores “passavam” o conteúdo da aula e os alunos copiavam, decoravam e, talvez, aprendiam. Hoje como professora regente, acredito que ensinar não seja meramente “um processo de transmissão de conhecimento” como foi posto na minha formação na educação básica; penso o ensino como um ato de mediar, que segundo Zanolli (2012), o processo de mediação é compreendido por Vigotski (1999^a) “como processo cultural pela aprendizagem [...] que estabelece uma ligação, o signo, a atividade e a consciência interagem socialmente” (Zanolli, 2012, p. 5), por sua vez, me identifico como professora mediadora desse ato que estabelece ligação, de transmissão do conhecimento pensando nas possibilidades dos meios de conhecimento e aprendizagens, pautados na acessibilidade, na compreensão do que está sendo posto/dito entre as pessoas e/ou um grupo, deixando acessível, compreensível para todos.

Nesse capítulo, convido vocês a passearem comigo pelos bosques da educação básica. Aqui, compartilho a minha experiência vivenciada nos estágios curriculares intrínca com a minha identificação enquanto professora mediadora – identificação formada trilhando os caminhos da pesquisa; de muita leitura; participando e propondo cursos de formação continuada e, na prática, vivenciado a escola com os meus alunos, ciente que a formação como docente tem início, mas não tem um fim, é um caminho processual e contínuo.

3.1 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I

Intitulado “A Comunicação Alternativa na aprendizagem de Língua para pessoas com o Espectro do Autismo” sob orientação do Prof. Me Rodrigo Reis, o Estágio Curricular Supervisionado I teve como principal objetivo observar como as dificuldades de comunicação em pessoas com TEA, sejam verbais ou não verbais, impactam no processo de ensino e aprendizagem na rede municipal e estadual de educação em Jacobina – BA. Como lócus, observei o Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda (COMUJA) correspondente ao ensino fundamental e o Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro, nível médio.

As observações foram exploratórias e realizadas a partir da aproximação com o campo de pesquisa, com a finalidade de apresentar o projeto para os participantes;

conversas informais; observação (no lócus e com os participantes); análise documental (legislação); diário de campo – Anotações durante a observação com base nos seguintes critérios: 1. Comportamento da criança com TEA; 2. Comportamento dos atores educacionais; 3. Análise documental da pessoa com TEA por meio da solicitação do Plano de desenvolvimento individualizado (PDI) preenchido pela professora da sala do AEE, do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do planejamento da gestão escolar juntamente com as duas professoras, tanto da sala regular quanto do AEE para o desenvolvimento do planejamento das professoras aplicado na classe regular.

O desenvolvimento desse estágio aconteceu entre 23/10/2018 à 20/11/2018 no Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda (COMUJA) correspondente ao ensino fundamental e do dia 23/10/2018 à 13/11/2018 no Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro ao ensino médio, cumprindo carga horária de 20h/aulas dividida em 10h/aulas para cada instituição.

Após estruturação e organização das informações, foram identificados os temas (BARDIN apud DELIBERATO, 2017). Tendo como suporte de orientação o roteiro de observação desenvolvido e aplicado por Carvalho (2016), desenvolvido para auxiliar as informações construídas no decorrer dos dias observados e tendo como base as tabelas desenvolvidas por Deliberato (2017) na qual apresenta pontos relacionados aos instrumentos para competência do aluno com deficiência, dois quadros foram construídos tendo como função apresentar temas e subtemas que serão desenvolvidos nas próximas seções.

Os quadros a seguir apresentam os temas e seus respectivos subtemas (DELIBERATO, 2017).

Quadro 1: Tema e subtema – COMUJA

Tema	Subtema
Acolhimento/Relacionamento	Rotina da sala de aula. (AEE) Critério: Inclusão.
Intervenção Pedagógica	PPP Critério: Adaptação curricular.
Infraestrutura da sala de aula/ espaço escolar	Qualidade do ambiente. Critério: Acessibilidade
Habilidades comunicativas	Habilidades expressivas não-verbais. Critério: Interação
Sala regular/ Sala AEE	Critério: Mediação e ensino.

Materiais	Uso de sistemas adaptados. Critério: desenvolvimento interacional e cognitivo.
Capacitação da coordenadora e da professora mediadora.	Formação Critério: Formação inicial e continuada.

Fonte: Deliberato, 2017.

Quadro 2: Tema e subtema – DEOCLECIANO

Tema	Subtema
Acolhimento/Relacionamento	Rotina da sala de aula. Critério: Inclusão.
Intervenção Pedagógica	PPP Regimento escolar Critério: Adaptação curricular.
Infraestrutura da sala de aula/ espaço escolar	Qualidade do ambiente. Critério: Acessibilidade
Habilidades comunicativas	Habilidades expressivas verbais. Critério: Interação
Mediação	Critério: Mediação e ensino.
Materiais	Uso de sistemas adaptados. Critério: desenvolvimento interacional e cognitivo.

Fonte: Deliberato, 2017

A observação realizada permitiu identificar que no colégio Municipal Gilberto dias de Miranda: 1) A organização da dinâmica da sala de AEE, a rotina de atividades pedagógicas planejadas e os recursos utilizados não contribuem com a aprendizagem da criança com TEA mesmo dispondo de todos os materiais necessários; 2) A organização da sala regular não é acessível para que haja inclusão de pessoas com deficiência, transtorno ou ‘condição’, pois, para que haja inclusão é preciso que mudanças estruturais (acessibilidade arquitetônica), culturais, pedagógicas (encaminhamentos, reconfiguração das práticas) sejam realizadas; 3) É perceptível o lugar de não saber o que fazer/desconfiança do outro entre a coordenação da sala de recurso (AEE), a professora mediadora, professores da sala regular, direção com relação ao material ensinado; ao comportamento que a pessoa com TEA apresenta.

Com relação ao Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro foi possível observar que: 1) A escola possui acessibilidades estruturais (arquitetônicas),

mas não possui flexibilizações no currículo para incluir o aluno na sala regular; 2) As aulas de Língua Inglesa não são lecionadas de forma inclusiva para que aconteça o ensino/aprendizagem e interação entre a professora, o aluno com TEA e os colegas de classe; 3) Que existe apenas uma profissional contratada pelo estado para mediar todos os alunos com deficiência, transtorno ou ‘condição’ matriculados no colégio, sendo que a mesma não dispõe de tempo suficiente para realizar tal função. Assim como no colégio municipal é perceptível o lugar de não saber o que fazer entre a coordenação/ a professora mediadora/professores da sala regular/direção com relação ao material ensinado; ao comportamento que a pessoa com TEA apresenta.

Ressalta-se, assim, que é necessário que tais práticas sejam revistas pelos atores educacionais, pois a educação é um direito de todos e a inclusão de pessoas com deficiência, transtorno ou ‘condição’ deve acontecer preferencialmente na sala regular com a presença de um profissional de apoio e com atendimento educacional individualizado (AEE) porque a inclusão não é exclusiva da pessoa com deficiência e sim da sociedade como conjunto. Dessa forma, cabe ressaltar que é imprescindível que aconteça o diálogo entre os atores educacionais envolvidos, principalmente entre o professor da sala de AEE e os professores da sala regular juntamente com o sujeito responsável pela mediação, tendo como finalidade um trabalho colaborativo, formado por um grupo que trabalha juntos pela inclusão de todos os sujeitos no ambiente escolar.

3.2 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO II

Levando em consideração as observações realizadas no Estágio Curricular Supervisionado I, nesse estágio foi proposto um minicurso de formação continuada intitulado “A Comunicação Alternativa e Ampliada na mediação de textos para pessoas no Espectro do Autismo”, desenvolvido em conjunto com o discente Eliaquim Silva e colaboração do Grupo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva (GEEDICE), sob orientação das professoras Fátima Latyer e Juliana Salvadori.

O estágio se deu em formato de minicurso, certificado via NUPE com carga horária de 40 horas e teve como foco introduzir os principais conceitos a respeito de CAA (Comunicação Alternativa e Ampliada) tratando de questões referentes ao Espectro do Autismo, possibilitando um maior preparo para a mediação de pessoas com TEA no que diz respeito à inclusão na escola regular, visto que, foi possível observar no Estágio I as dificuldades de comunicação e aprendizagem em pessoas com TEA e o despreparo da maioria dos professores no que diz respeito à inclusão das mesmas na

sala regular de ensino.

Figura 1 - Card utilizado para divulgar o curso de estágio II



Fonte: Elaboração de Mendes & Silva, 2019.

O planejamento do curso se deu considerando a necessidade de conciliação entre discussões teóricas e atividades práticas visando o preparo para a mediação, associando as contribuições das produções teóricas a respeito da CAA na prática dos atores educacionais e considerando o uso de CAA para a mediação de pessoas com TEA. Deste modo, foram contempladas questões políticas² voltadas para o percurso da educação inclusiva até como a entendemos atualmente; referentes aos desafios da efetivação de inclusão (AQUINO, 1998; AINSOW, 2009; SCHMIDT, 2016; HUBASKI et al, 2016; AMARAL, 1998); características do espectro do autismo (SEIZE & BORSA 2017); ao desenvolvimento humano visando interação social; a adaptações dos ambientes e atividades tanto na perspectiva educacional quanto na vida diária (ZANATO, 2017); a necessidade, função e preparo de mediadores (MASSARO 2017); confecção de materiais adaptados que correspondessem às necessidades comunicativas e educacionais de pessoas com TEA.

²Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008; Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009; Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Participaram desse curso formativo Técnicos-administrativos; Estudantes (Licenciatura); Estudantes (Bacharelado); Professores de Instituições de Ensino Superior; Professores da Educação Básica; Profissionais da área da saúde; Profissionais da área de assistência social, entre outros, sendo que foram disponibilizadas inicialmente 30 vagas para inscritos as quais foram ampliadas para 40 vagas devido à procura, havendo na seleção dos matriculados prioridade para professores em formação e atuando nas redes de ensino. Apesar de o curso dispor de uma carga horária de 40h e os encontros ocorrerem num horário que poderia influenciar na evasão dos inscritos a taxa de permanência foi alta, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 3 – Números de participantes que concluíram o curso e suas respectivas formações

Formação	Número de participantes
Estudantes de Bacharelado	2
Estudantes de Licenciatura	12
Professores e bacharéis da Educação Básica	11
Professores de Instituições de Ensino Superior	1
Profissionais da área de assistência social	1
Profissionais da área da saúde	1
Técnicos administrativos	2

Fonte: Elaboração de Mendes & Silva, 2019.

As discussões teóricas foram organizadas em módulos seguidas das oficinas práticas, ampliando e realizando o exercício das informações trazidas nos textos e acrescentadas durante as discussões em sala. O quadro, a seguir, apresenta os módulos do curso e as propostas das oficinas:

Quadro 4 – Módulos e oficinas

Módulos	Oficinas
Diferença, diversidade e preconceito	Elaboração de um Plano de Ação
Desenvolvimento típico e atípico	Adaptação Curricular
TEA - Transtorno do Espectro do Autismo	Adaptação de atividades
CAA - Comunicação Alternativa e Ampliada	Identificação de barreiras, práticas e estereótipos

Intervenção da TO na Comunicação	Construção de materiais adaptados
CAA - Adaptação Curricular	
Mediação: CAA como TA	

Fonte: Elaboração de Mendes & Silva, 2019.

A organização do curso em módulos e disposição dos mesmos no cronograma interligando as oficinas se deu de modo estratégico para que os conteúdos trabalhados ao longo dos encontros fossem revisados e correlacionados havendo percepção da relação entre os módulos para o alcance dos propósitos do curso. As oficinas contemplaram a etapa de exercício dos conteúdos visando o preparo para a mediação sendo que nos casos foram apresentadas situações condizentes com o contexto escolar. Freire (1996) sustenta que quando voltadas para a educação, se não advindas da prática, as teorias se tornam vazias. De acordo com estes princípios acreditamos também que uma formação que fosse meramente embasada em discussões de teorias seria insuficiente para o preparo de mediação não fornecendo segurança para lidar com situações reais no contexto educacional.

Segundo Figueiredo (2008) refletindo sobre a formação de professores tendo como inspiração o poema *Verdade Maior*, do autor Guimarães Rosa:

Gosto de pensar a formação de professores sob a perspectiva de que o belo da vida é essa possibilidade de que todos nós somos inacabáveis, estamos sempre mudando, afinando (acertando) e desafinando (errando). Essa talvez seja a *Verdade Maior* e um aprendizado da própria existência, da própria vida. (FIGUEIREDO, 2008, p. 1)

Posto isto, saliento que o estágio curricular tem como uma de suas funções proporcionar aos professores em formação a oportunidade de experienciar previamente questões implícitas na prática docente. O segundo estágio, por estar relacionado à criação e aplicação de um minicurso, tem um teor experimental, que nos permite pensar e repensar as nossas práticas docentes, aprendendo e reaprendendo com os erros e acertos. Enquanto ministrante e professora em processo de formação pude experienciar o processo de planejamento desde as etapas iniciais (escolha da temática, do público, conteúdos, organização das sequências, procedimentos e recursos necessários, metodologias e avaliação) à aplicação dos processos permitindo a reflexão a respeito das práticas e métodos adotados e replanejamento quando necessário.

Um dos pontos de destaque com relação a esta etapa de estágio é uma maior liberdade de escolha do público e formato de curso. Por termos escolhido um público diversificado, acreditávamos que teríamos dificuldades em contemplar e conciliar as necessidades de aprendizagem/expectativas dos participantes e, para nossa surpresa, não houve dificuldades com relação à isto, pois, a diversidade enriqueceu o debate e nos proporcionou excelentes resultados. Segundo Sartoretto (2011) citando Boaventura de Souza Santos: “Temos o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (SARTORETTO, 2011, p. 1) – afinal, esse é um dos preceitos que funda a educação inclusiva – somos sujeitos únicos e aprendemos na diversidade.

A fim de contemplar 40h de carga horária, elencamos 15 encontros, de 15 de julho à 02 de setembro em 2019, sendo que haviam 2 encontros semanais totalizando 6h. Os encontros ocorreram às segundas e quartas feira iniciados às 18:00h, possuindo duração de 2h20m às segundas e 3h40m às quartas. Para realização dos encontros propusemos inicialmente a dinâmica de roda de conversas, mostrando-se efetiva desde o primeiro encontro e estendeu-se durante os demais encontros nos quais o foco esteve direcionado para a discussão de teorias.

No primeiro dos encontros os participantes socializaram conosco suas impressões a respeito de inclusão e motivações para participação no curso. Em síntese havia uma visão conjunta de que inclusão é um grande desafio devido à falta de preparo das escolas e professores para acolhimento dos alunos, problemas na efetivação das legislações e envolvimento entre os setores políticos e educacionais. Dentre as motivações estavam a necessidade de preparo para atuação profissional, ampliação de conhecimentos, ampliação de capacidade de interação com pessoas no espectro autista e percepção da visibilidade que a inclusão tem alcançado nos últimos anos. Um ponto a ser ressaltado sobre esse encontro foi a prontidão dos inscritos em participar nas discussões, de modo que foram divididos grupos para mediar os diálogos nas rodas de discussão para cada encontro, criando uma esfera de cooperação, algo que se deu não só por parte dos inscritos, mas, dos colaboradores que se disponibilizaram a contribuir nas discussões e socialização dos conteúdos nos módulos selecionados.

Nos três primeiros módulos, contemplando quatro encontros, o foco esteve no espectro autista de modo que foram introduzidas especificidades/características comuns entre as pessoas no espectro, a dificuldade na inclusão de pessoas com deficiência tendo em vista os entraves, mitos e barreiras atitudinais; ao desenvolvimento típico e atípico e

aconselhamento genético e, por fim, à importância do diagnóstico precoce e acompanhamento para o desenvolvimento da pessoa com TEA.

No módulo seguinte, contemplando dois encontros, pudemos adentrar nos conceitos de comunicação alternativa e ampliada enquanto linguagem para adoção no ensino visando o desenvolvimento e inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais e desenvolvimento de dispositivo para interação e aprendizagem. Neste mesmo módulo demos início às oficinas, assim, na oficina I foram distribuídos casos para análise em grupo visando a elaboração de planos³ de ação a fim de propor intervenções nas situações analisadas contemplando acomodação sensorial, intervenção pedagógica, quadro de rotina e estabelecimento de comunicação.

No encontro do quinto módulo, iniciamos a abordagem do tema adaptações curriculares considerando sua indispensabilidade quando se trata de um ensino com foco nas necessidades dos aprendizes, logo, dentro da perspectiva inclusiva. O sexto módulo se deu em duas etapas, sendo que foi reformulado de acordo com nossas observações e necessidades dos inscritos ressaltando a importância do conhecimento a respeito dos profissionais que acompanham o desenvolvimento das pessoas com deficiência, assim, incluímos ao módulo um encontro destinado à Terapia ocupacional mediado por uma profissional da área de saúde e um encontro voltado para a correlação entre CAA e Adaptações curriculares, aprofundando as discussões realizadas anteriormente a este respeito e de um modo mais direcionado à prática de adaptações de pequeno porte com uso de CAA.

Os cinco encontros seguintes foram direcionados à realização de oficinas práticas, sendo a oficina II voltada para a elaboração de planejamentos, assim, uma proposta, objetivos de aprendizagem, atividades, roteiro de adaptação e método avaliativo, visando intervenção em casos contemplando as necessidades de aprendizagem identificadas para os estudantes com TEA, principalmente. Na oficina III, trabalhamos com a identificação de barreiras atitudinais, entraves e mitos em diferentes casos, para além da identificação, foi proposto uma intervenção potencializando atitudes positivas frente às diferenças de cada pessoa e sua inclusão. A quarta e última das oficinas se deu por meio da confecção de materiais adaptados conforme as propostas apresentadas na Oficina II, de modo que fossem desenvolvidos e apresentados visando sua adequação funcional no contexto de ensino⁴.

⁴ Ver fotos referentes às oficinas em Apêndice.

Por fim, no encontro de encerramento, abrimos espaço para avaliação dos procedimentos realizados durante todo o processo de formação por parte dos participantes e segundo a nossa perspectiva. Nas falas dos participantes foi ressaltada a importância da abordagem adotada e organização das sequências, de modo que os conteúdos teóricos foram contemplados em discussões concisas e exercitados nas oficinas práticas. Considerou-se também a esfera colaborativa propiciada pela dinâmica de roda nas quais participaram ministrantes, inscritos e colaboradores; a importância das redes colaborativas adotadas para os momentos formativos e o posicionamento e escolhas dos conteúdos por parte dos ministrantes e organizadores de modo que todos os presentes afirmaram ter havido contemplação e superação de expectativas com relação à formação. Foram feitas sugestões para que fosse realizada uma segunda edição do curso com uma carga horária ampliada e ressaltada a necessidade de eventos formativos como este para a adoção efetiva de uma perspectiva de inclusão, compreendendo outras deficiências, sendo que apesar de o método de CAA se mostrar eficiente na mediação de outras deficiências como se deu em alguns dos casos das oficinas, o foco nesta edição esteve voltado para o TEA.

A comunicação é uma habilidade essencial para que haja interação e inclusão dos sujeitos nas relações sociais. Levando em consideração a amplitude e a complexidade das relações comunicacionais, abordamos neste curso a Comunicação Alternativa e Ampliada como um instrumento facilitador para o desenvolvimento da comunicação, principalmente em contextos educacionais, em prol da formação de pessoas e inclusão daquelas que se encontram em situações de vulnerabilidade comunicativa. De acordo com esse sistema, alguns materiais e atividades podem ser desenvolvidas e adaptadas com o objetivo de estimular o processo de aprendizagem e desenvolvimento de língua, tais como: Cartões de comunicação, prancha de comunicação com símbolos, fotos e figuras, prancha de comunicação alfabética, entre outros.

Atualmente, o uso da TA está sendo trabalhada juntamente com a CAA em contextos de sala de aula regular, tendo como objetivo contribuir como um recurso que proporcione ou aumente o aprendizado de pessoas com TEA, desenvolvendo estratégias e habilidades que visem o melhoramento funcional das mesmas. Os recursos desse sistema estão voltados para materiais adaptados que facilitam as questões relacionadas à acessibilidade das mesmas e tem como objetivo proporcionar para a pessoa com deficiência, como por exemplo, as pessoas com TEA que não possuem o

desenvolvimento comunicativo suficiente, maior independência e qualidade de vida. Por fim, saliento a importância de cursos de formação na perspectiva da educação especial inclusiva, pois, é necessário que as escolas e profissionais da educação repensem as suas práticas considerando a diversidade e as especificidades presentes no ambiente escolar.

3.3 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO III

Nesse estágio, desenvolvi as ações propostas no projeto “Trilhando à inclusão no ambiente escolar: Comunicação Alternativa e Ampliada na aprendizagem de Língua Inglesa frente a pluralidade da sala de aula regular no Ensino Fundamental” sob orientação da Prof.^a Ma Graciélia Novaes. Este estágio foi realizado entre 01 de Outubro e 04 de Dezembro de 2019 em conjunto com as pesquisas desenvolvidas no projeto PROAF.

O projeto teve como foco utilizar os conceitos de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) na elaboração de planos de aula e atividades voltadas ao ensino de Língua Inglesa em contexto de sala de aula regular inclusiva. O referencial teórico para embasamento das atividades teóricas-práticas foram: Candau (2012) na perspectiva do direito a educação dentro da diversidade, Bersch e Sartoretto (2017) direcionado no conceito, características e uso da Tecnologia Assistiva como instrumento facilitador do processamento de habilidades funcionais para pessoas com deficiência e transtornos de neurodesenvolvimento, Glat&Pletsch (2012) no que diz respeito as dificuldades de aprendizagem no contexto educacional atual, Ogasawara (2009) na perspectiva de como as características do ambiente podem influenciar a aprendizagem do sujeito, com ou sem deficiência, Walter (2000) direcionado ao uso da Tecnologia Assistiva, especificamente a Comunicação Alternativa e Ampliada como instrumento para aquisição de competências comunicacionais, bem como documentos referenciais, cuja análise documental sustenta tal processo de inclusão no que diz respeito às políticas públicas: Constituição Federal Brasileira (2008); LDB (1996) e, Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

O estágio foi desenvolvido na Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda e na sala regular no Colégio Estadual Padre Alfredo Haasler, ambos localizados na cidade de Jacobina-Ba. As aulas foram organizadas em 2 encontros semanais na Sala Regular, totalizando 2 horas e 1 encontro semanal na sala do AEE, totalizando 3 horas e 30 minutos. Participaram do estágio os alunos da turma de 8º ano do Colégio Estadual Padre Alfredo Haasler e 3

alunos do ensino fundamental 1 e 2 matriculados tanto na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) quanto na sala regular no Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda.

3.3.1 O ensino de língua inglesa no atendimento educacional especializado (AEE)

A Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ainda não havia sido pensada no curso de Letras Língua Inglesa e Suas Respectivas Literaturas como um espaço possível para o desenvolvimento de estágios, em quaisquer que sejam os níveis, seja de observação e/ou regência. Considerando a pesquisa desenvolvida por mim ao longo do curso, foi solicitado via colegiado que tal proposta de estágio na sala do AEE fosse considerada, levando em consideração que na sala do AEE estão presentes alunos com necessidades educacionais especiais que estão matriculados na sala de aula regular e que, necessitam de estratégias desenvolvidas no atendimento especializado para garantir a sua permanência na sala regular, considerando a aprendizagem de todas as disciplinas.

A sala do AEE funciona como uma extensão da sala de aula regular e tem como principal função o atendimento educacional especial devendo acontecer preferencialmente na rede regular de ensino para atender as peculiaridades dos alunos que, por diagnóstico clínico e/ou pedagógico, necessita de um apoio especializado para garantir a aprendizagem dos conteúdos propostos pela escola.

Assim, nesse estágio de regência busquei trabalhar com as especificidades dos três alunos matriculados na sala do AEE no turno vespertino, entre os meses de outubro e dezembro, totalizando 20 horas, utilizando a Língua Inglesa aliada a Comunicação Alternativa e Ampliada como instrumento facilitador da aprendizagem e desenvolvimento comunicacional, objetivando dinamizar os acompanhamentos, estabelecer novas rotinas e repensar a Língua Inglesa enquanto disciplina curricular obrigatória.

O primeiro momento do estágio de regência aconteceu com conversas informais com a professora regente do AEE, que explicou as necessidades dos alunos no que diz respeito a identificar e lidar com as emoções na sala regular. Segundo relatos da professora do AEE, os professores da sala regular mencionavam que as principais dificuldades dos três alunos não estavam na aprendizagem dos conteúdos e sim na aceitação enquanto alunos da inclusão. Dessa forma, foi seguido o planejamento da professora regente que no momento estava trabalhando com o tema

diversidade reformulado por mim em diálogo com a regente para o lidar com as emoções dentro da diversidade, utilizando estratégias visuais e vocabulários em Língua Inglesa, atendendo as necessidades dos professores e dos alunos da sala de aula regular e do AEE.

O estágio foi dividido em três etapas: 1) Discussão do termo diversidade; 2) Como lidar com as emoções dentro da diversidade 3) Construção do livrinho das emoções⁵. As discussões sobre o tema aconteciam de forma individual com os dois alunos, cada qual tinha disponível um horário que variava entre 1 hora à 1 hora e 30 minutos de acompanhamento.

O Aluno A⁶, apresentava sérios comprometimentos na fala, organização de espaço e compreensão do que estava sendo trabalhado. Afirmava que estava gostando do tema, mas que seu ponto de interesse era desenhar e pintar. Diante da situação e dificuldade do aluno em ficar sentado, conversando sobre diversidade e emoções de forma conceitual, utilizei como estratégia trabalhar com os personagens do filme “Divertida Mente”, personagens esses que são representações das emoções em diferentes fases (alegria, medo, tristeza, nojo, raiva) e demos início a fase prática, de construção do livrinho das emoções.

No desenvolvimento do livrinho, o aluno A se mostrou interessado com os cartões que representavam as emoções, mas que estavam escritos em Língua Inglesa. O objetivo de utilizar os cartões em inglês foi o de associar a imagem posta no cartão ao nome da emoção, gerando interpretação visual e aprendizagem da emoção, tanto na Língua Materna quanto na Língua Inglesa. O aluno era instigado pela professora estagiária a escolher a emoção que já havia sido ou que estava sendo vivenciada por ele, em seguida, o cartão era colado no livrinho e descrito com alguma história, ficcional ou pessoal, inventada ou vivenciada por ele.

A aluna B⁷ apresentava como principal dificuldade o processo de aceitação do diagnóstico de baixa visão, ainda recente. No desenvolvimento das etapas propostas, ela conseguia articular as discussões e fazer uso de palavras em Língua Inglesa. Segundo relatos da aluna B, ela sentia vontade de aprender inglês e a desenvolver atividades em Língua Inglesa, citando as atividades realizadas na sala regular com os

⁵ Fotos dos livrinhos das emoções em apêndice.

⁶ Menino – 8 anos – Frequenta tanto a sala regular quanto o AEE – Desconhece o Inglês – Ama desenhar e criar histórias – diagnosticado com TDHA (Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade).

⁷ Menina – 13 anos – Frequenta tanto a sala regular quanto o AEE – O inglês é uma das suas disciplinas preferidas e usou os alunos do PIBID como referência – diagnosticada com baixa visão.

discentes bolsistas da UNEB, Campus IV, vinculados ao PIBID⁸.

No processo de escrita do livrinho, a aluna optou por fazer uso dos cartões e escreveu histórias reais e ficcionais em português seguida da tradução em inglês. Ao concluir a produção, a aluna B criou uma lista dos vocabulários aprendidos durante a construção da atividade, ao concluir a lista, foram percebidos avanços significativos na aprendizagem de Língua Inglesa pela aluna.

No que diz respeito ao Aluno C⁹, cabe ressaltar que, segundo informações da professora regente, o mesmo precisou afastar-se do atendimento pedagógico para o atendimento clínico, em outra instituição de apoio.

3.3.2 O ensino de língua inglesa na sala de aula regular inclusiva

Ensinar uma Língua Estrangeira sempre foi desafiante, pois, fomos formados a pensar que seria impossível ensinar e aprender uma Língua Estrangeira na escola pública, principalmente a Língua Inglesa que se distancia da nossa Língua Materna, tanto em aspectos culturais quanto estruturais.

Quando falamos em ensinar temos como consequência do ensino à aprendizagem. E, tal aprendizagem se dá de diferentes formas quando estamos nos referindo à diversidade posta e vivenciada na sala de aula regular. É na sala regular que nos deparamos com diversas situações que influencia a aprendizagem da turma de forma homogeneia, levando-me a compreender, enquanto professora em formação, que o processo de ensino é um labirinto formado por vários caminhos e que cada aluno requer um tempo e espaço para trilhar e ser o protagonista do seu processo de aprendizagem.

Posto isso, nesse estágio de regência, fui instigada a trabalhar com as chamadas “classes inclusivas ou classes da inclusão”. Numa turma com vinte e cinco alunos, 23 alunos eram ditos típicos, ou seja, estavam dentro dos padrões de normalidade postos pela sociedade atual e, apenas dois desses alunos não se encaixavam em tais padrões, pois, os mesmos são surdos e, segundo a escola, apresentavam sérios comprometimentos de aprendizagem, principalmente, de Língua Inglesa.

Tendo como objetivo favorecer a inclusão e o ensino de todos os alunos, em diálogos e planejamentos construídos com a professora regente e a supervisora do

⁸ Programa Nacional de Bolsas de Iniciação a Docência.

⁹ Menino – 12 anos – Frequenta tanto a sala regular quanto o AEE – Desconhece o Inglês – gosta de frutas e sabores – diagnosticado com TDHA (Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade).

estágio de regência, foi acordado que trabalharíamos com o tema inclusão, levando em consideração o uso da Língua Inglesa e da Comunicação Alternativa e Ampliada, instrumento este utilizado para favorecer e ampliar a comunicação de pessoas não oralizadas ou que necessitam de outras estratégias para ampliar as habilidades comunicativas, tais como: o uso de expressões faciais e corporais, imagens, gestos, Libras para o desenvolvimento efetivo de comunicação e interação social. Vale ressaltar que a CAA não é exclusiva para o uso da pessoa com necessidades educacionais especiais, podendo contribuir com eficácia na aprendizagem de todos os alunos em contextos de sala de aula regular.

Assim sendo, o estágio de regência foi desenvolvido na 3ª unidade escolar e foi dividido em vinte encontros semanais e organizado em seis etapas. Na primeira etapa do estágio, foram muitas as dificuldades de planejar e lecionar aulas que incluíssem todos os alunos. Logo, foi elaborado e aplicado um questionário sobre o tema inclusão¹⁰ com o intuito de conhecer como os alunos pensavam a inclusão no ambiente escolar. Depois da análise dos questionários, foi possível concluir que os alunos desconheciam o termo “inclusão”, mas que conseguiam identificar situações de “exclusão” dentro da turma e, após pesquisarem o significado da palavra, consideravam o tema importante e necessário para ser trabalhado nas aulas de Língua Inglesa. É importante salientar, que de acordo com os alunos, temas como “inclusão” são bem mais atrativos para as aulas de Língua Inglesa, enfatizando que os assuntos postos nos livros didáticos são cansativos e que, na maioria das vezes, tais assuntos distanciam da realidade vivenciada por eles.

Assim sendo, ainda na primeira etapa, optamos pelo trabalho em coletivo, ou seja, dividimos a turma em pequenos grupos e fizemos debates e discussões a respeito do tema inclusão, fazendo uso de vocabulários em Língua Inglesa, tendo como objetivo fazer uso da oralidade e, como havia sido mencionado e pedido pelos alunos, trabalhar com situações de repressão e exclusão vivenciadas pela turma.

Na segunda etapa, trabalhamos com produções textuais individuais, na qual, os alunos produziam textos na sua Língua Materna sobre o tema inclusão e usavam dicionários digitais para fazer a tradução dos textos. Em seguida, identifiquei após a correção das produções as dificuldades dos alunos em utilizar a gramática e formar frases simples em Língua Inglesa. Após essa percepção, foram trabalhados conteúdos gramaticais tendo como objetivo auxiliar os alunos na identificação e correção dos

¹⁰ Visualizar questionário em apêndice.

textos. Através do trabalho colaborativo e com o auxílio da mediadora escolar, os alunos surdos montaram textos com imagens sobre o tema inclusão, seguido de legendas em libras, visto que, trabalhamos com o mesmo tema na classe como um todo, mas não foi possível trabalhar com a Língua Inglesa com os dois alunos surdos, pois, ambos tinham um vocabulário limitado da Libras e apresentavam dificuldades acentuadas de reconhecimento de palavras na Língua Materna.¹¹

Na terceira etapa, os alunos fizeram o uso dos textos produzidos na etapa II e montaram roteiros tendo como finalidade a gravação de vídeos de curta metragem que falassem sobre o tema inclusão. Na quarta etapa, os alunos voltaram para os grupos construídos na etapa I e tiveram a liberdade de construir os seus próprios temas considerando a proposta inicial e a escolherem o espaço para a gravação, levando em consideração que a escola estava passando por um processo de reforma e as aulas estavam sendo lecionadas num espaço em condições precárias.

Na quinta etapa, foi dado espaço para que os alunos socializassem os vídeos produzidos para os colegas, se preparassem e ajustassem as apresentações para a culminância do estágio e fechamento anual da disciplina, que teve como desdobramento a organização e participação em um evento organizado por todas as turmas da escola, levando em consideração a temática trabalhada pelos outros estagiários responsáveis pelas demais turmas de Língua Inglesa, fechando a sexta e última etapa do estágio.

3.3.3 Dialogando com a experiência...

O Estágio de regência foi muito importante para o processo formativo enquanto professora de Língua Inglesa, pois, foi nesse estágio que tivemos a oportunidade de experienciar o lugar do “ser professora” que até tal momento era desconhecido e nos colocar no lugar do outro, nesse entre-lugar que é você deslocar-se da sua posição de discente para a de docente e vice-versa.

Assim, sobre o ensino de Língua Inglesa, foi possível identificar uma resistência imensa por parte dos alunos quando o assunto é o uso do inglês. Cabe ressaltar que mesmo com as dificuldades que enfrentamos na sala de aula regular pública, foi possível trabalhar com o inglês - não como nós professores queremos e planejamos e identificar resultados de aprendizagem - ganhos pequenos, considerando o tempo de aprendizagem de cada sujeito.

¹¹ Ver material produzido pelos alunos surdos em apêndice.

É de suma importância falar sobre as classes inclusivas e deixar bem claro que a educação inclusiva não é apenas para pessoa com deficiência e sim, de todas as pessoas que em algum momento já foram excluídas por motivos e situações diversas e que a inclusão é um tema interdisciplinar, podendo ser trabalhado por todos os professores e em disciplinas diversas. O resultado dessa experiência é de agradecimento a todos que participaram desse momento formativo, em especial as turmas e as professoras, tanto da sala regular quanto da sala do AEE, pois são as particularidades desses ambientes e o trabalho colaborativo pautado no acolhimento, no cuidado e no respeito que nos fazem acreditar que é possível e que vale a pena tentar.

Por fim, destaco a complexidade de trabalhar com língua de forma geral, embora as dificuldades dos alunos estivessem bem menos focadas na Língua Inglesa, mas em questões internas advindas do meio social e no uso da língua materna. Precisamos ressignificar os conceitos de língua e ensino de língua, pensando como esses conceitos atravessam as concepções de comunicação – compreendendo comunicação para além da fala e a formação de professores de língua para além da língua – pautada na formação social e educacional para atuar na diversidade. Nesse contexto, foi aprendido que muitas vezes as situações desmontam o planejamento e a rotina, tanto da professora quanto dos alunos e que eu enquanto professora em formação de mim e do outro, preciso aprender a lidar e a ressignificar as diversas situações, aprendendo e reaprendendo com cada uma delas.

3.4 ITINERÁRIO FORMATIVO DE ENSINO E ESTÁGIO

Em decorrência causada pela pandemia do Covid-19, as disciplinas de estágios curriculares foram reorganizadas e desenvolvidas em formato de curso livre, tendo como base as ementas e conteúdos relacionados aos estágios, com módulos propostos pelo Itinerário Formativo de Ensino e Estágio. Pautado no trabalho colaborativo e acolhedor, pudemos pensar o ensino em diferentes perspectivas, questionando a formação docente e tendo um módulo III intitulado “Diversidade e inclusão no ambiente escolar: desafios e perspectivas do professor” em debate no mês de outubro de 2020.

Como parte da avaliação do Módulo III, desenvolvemos em grupo uma pesquisa nomeada “Campanha TEA”. Essa pesquisa teve como principal objetivo ouvir alunos com TEA e suas respectivas famílias e levantar informações sobre as suas experiências escolares sobre inclusão educacional e acolhimento de alunos com TEA pela comunidade escolar. Foram elaborados um questionário e um roteiro de entrevista

com questões sobre a experiência de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sala regular, bem como de mediadores(as) e familiares envolvidos nesse processo. Com base nos resultados, elaboramos uma campanha publicitária de uma semana, divulgada no instagram do @geedice_uneb, fazendo uso de 5 cards e 4 podcasts, postados diariamente, com o intuito de esclarecer dúvidas e fazer sugestões à comunidade escolar.

Ao observarmos os gráficos resultados das respostas submetidas ao formulário, nota-se que a maioria dos professores respondentes atuam na rede pública nos níveis Fundamental II e Médio, e na área de linguagens. Uma pequena parcela atua nas modalidades técnico, EJA e ensino no campo e com componentes de ciências exatas. Podemos observar ainda que de acordo com os dados informados, em mais de 50% dos casos os professores e alunos com TEA não contavam com a presença de um mediador escolar, sendo que aproximadamente 20% dialogavam com este profissional regularmente e outros 30% não contava com mediador regularmente, ora havia, outrora não mais.

Figura 2 – Onde estão esses (as) docentes?



Fonte: grupo de estágio, 2020.

Figura 3 – Como era o trabalho com a mediadora escolar?



Fonte: grupo de estágio, 2020.

Quando nos atentamos para a participação dos mediadores existentes nos planejamentos pedagógicos nota-se que para 40% dos respondentes não havia mediador. Dos que 60% contavam com mediadores, a participação deles nessa etapa de planejamento do ensino se dava em diferentes proporções, sendo que 75% dos mediadores que participavam pouco contribuíam e 35% dos mediadores não participavam.

Esses dados não são positivos quando se considera a atuação da maioria desses mediadores na inclusão escolar dos alunos, pois pesquisas (MOUSINHO, R; SCHMIDT, E; MESQUITA, F. et.al, 2010) apontam que os mediadores que atingem práticas mais efetivas de inclusão são aqueles que estavam engajados com o planejamento escolar e que concebiam o professor da turma como um parceiro de trabalho. Cabe salientar que a baixa atuação não foi justificada nesta pesquisa e que promover uma experiência de inclusão em sala é responsabilidade não apenas dos mediadores, mas, também de professores e para isso ambos devem estar em articulação e diálogo.

Com relação à identificação de estereótipos direcionados ao aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) dentro da escola, 80% relataram já ter identificado. No entanto, é importante destacar que a inexistência dele naquele ambiente, às vezes o preconceito é refletido de forma sutil, sendo preciso um olhar muito atento para identificá-lo.

Figura 4 – Quais os principais estereótipos com a mediadora escolar?



Fonte: grupo de estágio, 2020.

Dentre os estereótipos mais observados pelos professores estão aqueles que Amaral (1998) chama de “correlação linear” e a “generalização indevida”. A primeira, diz respeito a lógica de “se..então” que no caso das pessoas com TEA, o autismo é relacionado diretamente com a agressividade, quando na verdade esta não é uma ‘condição’ que acompanha todo espectro, mas apenas alguns casos, em situações de desacomodação sensorial e limitações comunicativas. Já a “generalização indevida” refere-se ao preconceito de generalizar a pessoa com deficiência e reduzi-la apenas a sua deficiência, como se fosse à encarnação da ineficiência total (AMARAL, 1998).

Todos esses preconceitos e estereótipos são preocupantes, mas a negação da ‘condição’ a ideia de que o aluno é personificação da ineficiência total impactam diretamente nas práticas dos professores, pois se o aluno é visto como incapaz de aprender, o professor se sente não-responsável pelo processo de aprendizagem daquele aluno o excluindo desse processo e interpretando a escola erroneamente, como um ambiente que objetiva unicamente a socialização. Além disso, o faz-de-conta que o aluno com TEA não apresenta uma ‘condição’ diferenciada, leva a um discurso equivocado que nega adaptações do ambiente, atividades, sugerindo que o aluno deve adaptar-se à escola, quando a escola é quem deve adaptar-se ao aluno.

Ao serem questionados a respeito das adaptações que utilizavam para apresentar conteúdos em classe, os professores responderam que dentre as ferramentas e estratégias

mais utilizadas estão os slides multimídia e o trabalho colaborativo, enquanto as menos utilizadas dizem respeito a construção de materiais e o uso de imagens.

Figura 5 – Quais as estratégias de adaptações mais usadas?



Fonte: grupo de estágio, 2020.

Quanto a efetividade dessas estratégias que mais foram adotadas, podemos observar que se mostraram efetivas quanto ao engajamento do aluno com a turma, produção em sala e trabalho em equipe.

Figura 6 – Quais os impactos das adaptações realizadas?



Fonte: grupo de estágio, 2020.

Em contrapartida, no que se refere ao desempenho individual do aluno surtiram pouco ou nenhum efeito, o que podemos observar no gráfico com relação à

interpretação de textos multimodais e resolução de problemas matemáticos. Compreendemos dessa forma, que o uso de adaptações e estratégias mais centradas as necessidades dos alunos com TEA se faz necessário nas práticas pedagógicas a fim de estimular o seu desenvolvimento individual.

Com relação aos podcasts, foram compartilhadas falas de uma aluna com TEA do ensino superior e as famílias foram representadas por duas mães, também professoras do ensino superior e uma irmã de uma criança com TEA, na qual, compartilharam as principais dificuldades enfrentadas pelas famílias e pessoas com TEA no desenvolvimento da sua vida escolar.

Nos quatro podcasts, emergiram inquietações como 1) As dificuldades dos alunos com TEA desenvolverem uma rotina de estudo na pandemia, pois a ambiência da casa é associada a momentos de lazer; 2) O lugar de afastamento, silenciamento da família, ou seja, a comunidade escolar dialoga pouco com as famílias de alunos com TEA; 3) O trabalho da mediadora, quando acontece, é limitado pela falta de uma rede colaborativa com a comunidade escolar; 4) Ausência de flexibilização das atividades, livro didático não prevê adaptações; 5) Ausência de relatórios do desempenho escolar e, 6) Ausência de momentos formativos.

Compartilho dos pressupostos que a comunidade escolar precisa passar por momentos de desconfortos e compreender o processo de inclusão educacional de pessoas com TEA no que diz respeito à rotina de sala de aula com foco no desenvolvimento de atividades e aprendizagem de conteúdos. Cabe ressaltar, que quando o aluno com TEA vem acompanhado do mediador escolar, a função deste não é causar constrangimento ao professor regente ou à turma, pois o mediador, como o próprio nome já diz, é responsável por mediar as ações planejadas pelo professor, não anulando a sua responsabilidade para com o aluno.

Lopes (2018) aponta que o mediador escolar surge a partir das demandas atuais referentes aos processos de inclusão escolar, ou seja, há uma emergência de um novo personagem na escola para apoiar a comunidade escolar no acolhimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Segundo Lopes (2018) sobre as nomenclaturas utilizadas para esse profissional de apoio posto nas leis e resoluções para alunos com NEE:

Na legislação brasileira, a denominação desses profissionais também é apresentada de diversas formas, como pode-se observar na Resolução 02/2001 que, apesar de não serem os Profissionais de Apoio, propriamente dito, pode-se considerar um profissional de suporte ao professor do ensino

comum, apresentado nesse documento como professores especializados (BRASIL, 2001). Na política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o termo citado é cuidador ou monitor (BRASIL, 2008), na Resolução 04/2009, são descritas as funções, porém não é definido um nome que se refere a esse profissional e consta a descrição também outros profissionais. A nota técnica 19/2010 já faz referência aos profissionais de apoio, na Lei de proteção à Pessoa com autismo é citado como acompanhante especializado (BRASIL, 2012) e na Lei Brasileira de Inclusão (2015), o termo Profissional de Apoio é retomado. (LOPES, 2018, p. 29-30)

Saliento que o mediador escolar ainda é um profissional recente e necessário na inclusão de pessoas com NEE na escola, principalmente em contextos de sala de aula regular – sendo uma garantia da pessoa com NEE o acompanhamento do mediador escolar. A respeito da área da educação, retomo os pensamentos de Vigotski (1999^a) citado por Zanolla (2012) que, para Vigotski (1999^a) “a mediação leva à expectativa de uma relação de reciprocidade entre o indivíduo e as possibilidades de aprender, conhecer”.

Assim sendo, sobre as atribuições do mediador escolar, destaco como principais: 1) A mediação de aulas, conteúdos, atividades, as relações entre professor – aluno, aluno – turma, caso seja necessário; 2) Não é sua função elaborar atividades avaliativas e sim, adaptá-las. Saliento que para que haja mediação efetiva em sala de aula, o mediador precisa receber o planejamento de unidade do professor regente destacando os pontos principais e atividades que precisarão ser realizadas pelo aluno, para que ele possa fazer a adaptação dos conteúdos e atividades, caso seja necessário, pois, sem compartilhamento de planejamento de unidade, planos semanais, não há mediação e sim improvisado, de ambas as partes.

No que diz respeito aos conteúdos, sabemos que todas as informações contidas no livro didático são importantes, mas sempre há aquela ideia central ou pontos específicos que são essenciais para a compreensão dos alunos com relação a determinado conteúdo. Alunos com TEA, na maioria dos casos, precisam de mais tempo para se organizar, logo, ter esses pontos principais destacados facilitam sua compreensão e favorecem a sua aprendizagem. Sobre as atividades, assim como os conteúdos, ambos precisam ser selecionados considerando os conteúdos essenciais para a sua aprendizagem, visto que, atividades são desdobramentos dos assuntos sugeridos no livro didático que tem por objetivo a fixação dos conteúdos.

É necessário saber que cada aluno aprende no seu tempo e que a inclusão escolar é pautada na identificação e respeito desse tempo, considerando as limitações de cada sujeito. Quando o aluno está em nível de ensino fundamental, médio ou superior,

sabemos que ele tem várias disciplinas – conteúdos e atividades – para ser estudadas e realizadas. Logo, cabe aos atores educacionais saberem que esse aluno não conseguirá entregar todas as atividades no tempo estipulado para a turma como um todo, necessitando de mais tempo para o desenvolvimento das mesmas. Por isso, saliento que inclusão é abrir espaços para o desenvolvimento de todos os alunos, considerando as limitações de cada um.

4 A ARTE DE PESQUISAR: AÇÕES AFIRMATIVAS (PROAF)



**Apresentação PROAF com transmissão pelo canal do
youtube do Grupo de Estudos GEEDICE**

Pensar o ensino, pesquisa e extensão sempre foram desafiantes, mas essencial considerando a minha formação enquanto professora da educação básica. Durante o meu percurso na graduação, aprendi que a busca para uma formação continuada, pautada no acolhimento a diversidade precisa vir de dentro, do que cada sujeito se propõe a ser enquanto sujeito social e profissional.

Como pesquisadora do Programa Afirmativa (PROAF)¹², consegui experienciar esse lugar que entrelaça ensino, pesquisa e extensão mais de perto. Pensando a importância do uso da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) na escola regular, como uma série de recursos que complementam e potencializam uma comunicação existente, partilho os percursos e resultados enquanto pesquisadora PROAF. Intitulada “Inclusão Educacional de pessoas com TEA no Piemonte da Diamantina: Comunicação Alternativa e Ampliada como recurso de ensino e aprendizagem” essa pesquisa foi desenvolvida em conjunto com o pesquisador Bruno de Santana, também integrante do projeto geral “Inclusão Educacional e Social de Pessoas com TEA no Piemonte da Diamantina: Oficinas Formativas” e que desenvolveu o subprojeto “Inclusão escolar: mapeando alunos com TEA no Piemonte da Diamantina”, ambos os subprojetos caminharam juntos e foram orientados pela Prof.^a Dr.^a Juliana Cristina Salvadori.

O objetivo geral do meu subprojeto foi analisar o processo de inclusão de pessoas com TEA no Piemonte da Diamantina por meio da análise documental (esferas

¹² PROGRAMA AFIRMATIVA – Programa de Bolsas de Pesquisa e Extensão, vinculado à Pró-Reitoria de Ações Afirmativas da UNEB, constitui-se como uma importante e indispensável ação universitária que visa atender ao princípio de garantir formas de apoio à permanência e sucesso dos estudantes matriculados na universidade, ingressos através do Sistema de Cotas para Negros e Indígenas aprovado pelo Conselho Universitário em 2003 e reformado em 2018, após a aprovação no Consu da Resolução nº 1.339/2018, a UNEB ampliou seu sistema de reservas de vagas para negros e sobrevagas para indígenas e criou sobrevagas para quilombolas; ciganos; pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades; transexuais, travestis e transgênero. O referido Programa, através de processo seletivo regular, concederá bolsas de pesquisa e extensão para os estudantes desenvolverem atividades acadêmicas de pesquisa e extensão específicas, que contribuam para a sua inserção qualificada na dinâmica universitária, bem como para a sua formação profissional e humana, integrais. Disponível em: <https://portal.uneb.br/proaf/programa-afirmativa/>

federal, estadual e municipal); como desdobramento do objetivo geral, os objetivos específicos foram: 1) Analisar como as políticas públicas propõem ações que garantam o acesso a permanência de alunos com deficiência e TEA com apoio do atendimento educacional especializado; 2) Analisar como as políticas educacionais propõem ações que garantam o acesso a permanência de alunos com deficiência na sala de aula regular; 3) Promover estratégias efetivas de inclusão educacional e social de pessoas com TEA por meio de oficinas formativas. Destaco que a proposta desenvolvida por mim no Programa Afirmativa (PROAF) foi a continuação do meu projeto de pesquisa desenvolvido nas disciplinas de Núcleo de Estudos Interdisciplinares III, IV e V (NEI) ancoradas nos projetos desenvolvidos nas disciplinas de Estágios Curriculares Supervisionados.

Nesse percurso de tantas aprendizagens, mas muitas angústias e inseguranças, destaco a importância de trabalhar colaborativamente, de ter sujeitos dispostos a trilhar comigo caminhos de inseguranças e vontades de vivenciar um futuro pautado no cuidado, respeito, acolhimento e inclusão para com o outro. Pensar a escola como espaço formativo, de produção de conhecimento e inclusivo sustentou o desenvolvimento dessa pesquisa.

As etapas para o desenvolvimento dos subprojetos deram-se em 2 etapas: 1. Etapa exploratória que se desdobrou em estudos teóricos e análise documental; mapeamento de matrículas na educação especial e, revisão sistemática 2. Etapa Interventiva: organização de lives durante a pandemia e elaboração e aplicação da survey online. A oferta das oficinas formativas foi adaptada considerando as possibilidades dos pesquisadores, orientadora e principalmente, a participação e o acolhimento da comunidade externa. Desta forma, a etapa 3 foi organizada no formato de séries de lives, utilizando os meios digitais Instagram @geedice_uneb e o canal do YouTube do Grupo de Estudos GEEDICE e encontros Formativos Online no Google Meet com a temática “Pessoas com deficiência, famílias e profissionais: Comunicação, vínculos e inclusão em tempos de distanciamento social”. Ressalta-se que, essas ações foram desenvolvidas de forma colaborativa com o Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE/UNEB) com o Apoio do Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEB/UNEB). Deste modo, as etapas 3 e 4 foram invertidas, com a realização das lives precedendo a aplicação da survey.

Em diálogo com o mapeamento realizado sobre o número de matrículas de

peças com deficiência, TEA e/ou ‘condição’ na rede pública de ensino considerando a região do Piemonte da Diamantina antes da pandemia do Covid-19 e as ações formativas desenvolvidas na etapa 3, a etapa 4 - Elaboração e aplicação da survey foi realizada levando em consideração os espaços de participação, escuta e diálogo proporcionado pela etapa 3, tanto da comunidade externa - famílias, principalmente, quanto da comunidade escolar e teve como principal objetivo levantar informações sobre as famílias de pessoas com deficiência, transtornos de neurodesenvolvimento e/ou ‘condição’, buscando compreender como essas famílias tem sido acolhidas e assistidas antes e durante o período de pandemia causada pelo covid-19.

Após estudos teóricos e pesquisas de análises documentais, mapeamentos e pesquisas de revisão sistemática, tive a oportunidade de dialogar com a comunidade externa por intermédio da elaboração e aplicação de survey mediante apoio do Grupo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva (GEEDICE/UNEB), procurando compreender as principais demandas a respeito da inclusão educacional de pessoas com TEA, concebendo o outro não apenas como sujeito que aprende, mas também como sujeito que produz conhecimento – sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. A seguir, serão apresentados e discutidos os resultados desse subprojeto, buscando seguir a organização cronológica do desenvolvimento das atividades, foram elas: 1) Estudos teóricos e análise documental; 2) Revisão Sistemática; 3) Série de lives e encontros formativos online e, 4) Aplicação da survey.

4.1 ESTUDOS TEÓRICOS E ANÁLISE DOCUMENTAL

O desenvolvimento dessa etapa foi de suma importância para o desenvolvimento das etapas seguintes, pois, foram a leitura dos textos e análise dos documentos que deram suporte para a compreensão de como a educação especial e inclusão de pessoas com TEA, deficiência e/ou ‘condição’ estão pautados em tais teorias e como tem refletido na prática considerando a rede básica de ensino. Ressalto a importância de essa etapa ter sido desenvolvida em conjunto com a disciplina do Mestrado em Educação e Diversidade da UNEB-DCH IV intitulada “Inclusão Educacional de Pessoas com Deficiência” ministrada pela Prof.^a Dr.^a Juliana Salvadori.

Foram organizadas três categorias que fundamentaram o desenvolvimento desse projeto, foram elas: 1) Políticas de Inclusão; 2) O Transtorno do espectro do autismo (TEA) e; 3) Tecnologia Assistiva especificamente Comunicação Alternativa e Ampliada, sendo usado como referenciais: Facion, Lira& Melo (2012); Glat&Pletsch

(2012); Goergen (2014); Ogasawara(2009) e Schimdt. C. (2014), dentre outros, bem como documentos referenciais, tais como: Constituição Federal Brasileira (2008); LDB (1996); Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); Decreto nº 7.612, Plano viver sem limite (2011); Lei 12.764, Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista (2012); Lei 13.146, Lei Brasileira de Inclusão (2015); NT MEC 24/2013 - assegura e recomenda o direito à inclusão escolar do estudante com TEA; NT MEC nº 35/2016 - parametrizar a atuação de instituições de apoio ao desenvolvimento inclusivo; NT MEC nº 04/2014 - Documentos comprobatórios do aluno com deficiência.

1) Políticas de inclusão

Na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada no ano de 1988, é explanada as diretrizes legais que tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (PCD) e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano jurídico interno.

Com base no Art. 24, inciso XIV da CF/1988 transcrito em “proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência” é instituída a Lei brasileira que generaliza todos os tipos de necessidades e assegura a inclusão da pessoa com deficiência, no sistema educacional de ensino, desde a educação básica até o ensino superior, garantindo: educação de qualidade e gratuita, adaptações voltadas para as necessidades do sujeito, apoio e medidas em ambientes acadêmicos. É assegurada também a facilitação do aprendizado, garantindo que a educação dessas pessoas, seja ministrada em modos e meios de comunicação mais adequados que favoreça o desenvolvimento das mesmas.

Na Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, conhecida por Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é estabelecido no capítulo V, composto pelos artigos 58; 59; e 60 as diretrizes e bases da educação nacional voltado para a educação especial como um todo. Com relação ao sistema educacional, é destacado por Facion, Lira e Melo (2012) que a “tal legislação”:

Ressalta ainda a necessidade de a escola dar-lhes apoio necessário, com a possibilidade de se criarem, de forma “extraordinária”, classes especiais em escolas regulares e atendimento em escolas especiais públicas ou privadas, sempre que o ensino público regular não compreender as adaptações necessárias aos educandos. (FACION, LIRA e MELO 2012, p.53)

No geral, conforme é demonstrado na citação acima, as políticas educacionais garantem apoio e educação especializada para pessoas com deficiência (PCD), as quais não são especificadas e, segundo a legislação, devem ser aplicadas, preferencialmente, pelo ensino regular da rede pública, assim, o governo se abstém de atender às necessidades da escola e dos déficits vividos no ensino público regular para assegurar o direito de inclusão de tais pessoas. Foi a partir deste entendimento e da avaliação de como esses princípios são consolidados por meio de demais documentos referenciais e legais específicos para TEA que analisamos as políticas educacionais e propomos ações de formação continuada.

2) O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

Atualmente o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é compreendido, conforme Manual de Orientação do Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento da Sociedade Brasileira de Pediatria, como um espectro de condições neurobiológicas e caracterizado pela tríade que abrange dificuldades de comunicação social e comportamentos e/ou interesses repetitivos ou restritos. Segundo a quinta edição do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), TEA é um transtorno pervasivo e permanente, uma ‘condição’ humana, que manifesta comprometimentos no desempenho social e comunicacional em graus leve, moderado e severo, conforme o grau de funcionalidade do sujeito e a necessidade de apoios.

A lei 12.764, de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, reconhece o autismo como deficiência e institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Esta equiparação do TEA com deficiência garante todos os direitos instituídos às pessoas com TEA os direitos garantidos às pessoas com deficiência, como por exemplo, o acesso aos serviços municipais, estaduais e/ou federais, como ações e serviços de saúde (diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional, a nutrição adequada e a terapia nutricional, os medicamentos e as informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento); serviços de educação, como atendimento especializado e ensino profissionalizante; e

serviços de Assistência Social.

Em 2014, o Ministério da Saúde elabora Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), que garante às pessoas com TEA e suas famílias o atendimento integral e em rede. Esta lógica de atenção integral e em rede, que parte da articulação intersetorial e multiprofissional, se pauta em política nacional de atenção e cuidado às pessoas com deficiência instituída desde o programa Viver sem Limites (2011), que parte do paradigma biopsicossocial para compreensão da deficiência e não mais do paradigma biomédico que compreende a deficiência como patologia individual a fundar as ações de cura ou reabilitação do sujeito.

Segundo Schmidt (2014), na classificação mais recente, no DSM-5 (APA 2013):

O autismo pertence à categoria denominada transtornos de neurodesenvolvimento, recebendo o nome de transtorno do espectro do autismo (TEA). Assim, o TEA é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando déficit nas dimensões sociocomunicativas e comportamental. (SCHMIDT, 2014, p.13)

Podendo ser classificado em três pontos principais: “1) interação e empatia; 2) comunicação e imaginação; e 3) flexibilidade cognitiva e comportamental” (Schmidt, 2014, p.12).

Segundo Whitman (2015), no quadro intitulado “O desenvolvimento do autismo”, a pessoa dentro do TEA pode apresentar prejuízos na interação social, prejuízos da comunicação e interesses, atividades e padrões repetitivos, limitados e estereotipados de comportamentos, como aponta o quadro abaixo.

Quadro 5 – O desenvolvimento do autismo

Prejuízos na interação social (pelos menos duas das características a seguir):	Prejuízos da comunicação qualitativa (pelo menos uma das características a seguir):	Interesses, atividades e padrões repetitivos, limitados e estereotipados de comportamentos (pelo menos uma das características a seguir):
<ul style="list-style-type: none"> • Prejuízo significativo no uso de comportamentos não verbais, como contato visual direto, expressão facial, 	<ul style="list-style-type: none"> • Atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem falada, bem como modos alternativos de 	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupação com um ou diversos interesses estereotipados e limitados, anormais em

<p>postura corporal e gestos de interação social.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incapacidade de estabelecer relações com seus pares, de acordo com seu nível de desenvolvimento. • Falta de um desejo espontâneo de compartilhar situações agradáveis, interesses ou conquistas pessoais. • Falta de reciprocidade social ou emocional. 	<p>comunicação, como gestos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Déficit significativo para iniciar e/ou manter uma conversa com outros (em pessoas com fala adequada). • Uso da linguagem idiossincrático ou estereotipado e repetitivo. • Ausência de brincadeiras apropriadas de imitação social ou de "faz de conta". 	<p>foco ou em intensidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aderência inflexível a rotinas ou rituais disfuncionais. • Movimentos motores repetitivos e estereotipados, como abanar as mãos e balançar o corpo. • Preocupação persistente com uma parte específica de um objeto.
---	---	---

Fonte: Thomas L. Whitman, 2015.

Segundo Goergen (2014) o processo de interação e empatia está relacionado com a dificuldade de interação social que pessoas com TEA podem desenvolver, na qual, são frequentemente observadas “ausência ou dificuldade de iniciá-la ou mantê-la” (Goergen, 2014, p.32). Já o processo de comunicação é limitado quando se trata da linguagem verbal, uma vez que, pessoas com TEA tendem a desenvolver a comunicação não-verbal, fazendo uso de gestos e expressões corporais, por exemplo. A flexibilidade cognitiva e comportamental pode estar relacionada desde reações agressivas, quando interrupções são sofridas sem preparação adequada, a dificuldade de expressar sentimentos e de manter relações interpessoais. Daí a relevância de estratégias que possam qualificar a atenção a pessoas com TEA nas redes de apoio.

3) Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa e Ampliada.

De acordo com Bersch (2017), Tecnologia Assistiva é um termo recente, usado para se referir a aquelas tecnologias que tem por função facilitar o processamento de habilidades funcionais para pessoas com deficiência. Segundo Bersch (2017) citando Portugal (2007):

Entende-se por ajudas técnicas qualquer produto, instrumento, estratégia, serviço e prática utilizada por pessoas com deficiência e pessoas idosas, especialmente, produzido ou geralmente disponível para prevenir, compensar, aliviar ou neutralizar uma deficiência, incapacidade ou desvantagem e melhorar a autonomia e a qualidade de vida dos indivíduos. (PORTUGAL, 2007, p.3)

De acordo com o Comitê de Ajuda Técnicas - SEDH/PR a Tecnologia Assistiva é

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 e mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (Comitê de ajudas técnicas, SEDH/PR, 2017)

Podendo ser destinadas ao atendimento clínico e acompanhamento escolar de pessoas com deficiências, transtornos de neurodesenvolvimento e/ou ‘condição’, incluindo sujeitos sem fala oralizada ou que apresentam defasagem entre as necessidades comunicativas e as habilidades de fala. A Tecnologia Assistiva pode ser dividida em categorias, tais como: controle de ambiente através de instrumentos tecnológicos que podem variar entre baixo, médio e alto custo; ferramentas e ambientes de aprendizagem fazendo uso da tecnologia ou não e sistemas auxiliares de comunicação, dentre elas podemos mencionar a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), foco de pesquisa, intervenção e discussão desse projeto.

Segundo Walter (2000) citando Glennen (1997) sobre as formas de comunicação e Walter (2000) com relação ao conceito de Comunicação Alternativa e Ampliada:

O termo Comunicação Alternativa e Ampliada é utilizado para definir outras formas de comunicação como o uso de gestos, língua de sinais, expressões faciais, o uso de pranchas de alfabeto ou símbolos pictográficos, até o uso de sistemas sofisticados de computador com voz sintetizada. (GLENNEN, 1997, p.2)

Todavia, a Comunicação Alternativa e Ampliada se diferenciam entre Comunicação Alternativa (CA) e Comunicação Ampliada (CA), desse modo,

“a comunicação é considerada alternativa quando o indivíduo não apresenta outra forma de comunicação e, considerada ampliada quando o indivíduo possui alguma comunicação, mas essa não é suficiente para suas trocas sociais” (Walter, 2000, p.2).

Assim sendo, podemos dizer que a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) é utilizada para descrever outras formas de comunicação não oralizada, como por exemplo: linguagens gestuais, língua de sinais, expressões faciais, sendo de suma importância para sujeitos com limitações comunicativas, de interação social e fala.

Os recursos propostos pela Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) são construídos e adaptados de acordo com as necessidades de cada pessoa. Assim sendo,

podemos mencionar como um dos principais instrumentos da CAA o sistema de Símbolos de Comunicação Pictórica (PECs). Citando Bersch e Sartoretto (2017),

O sistema PCS possui como características: desenhos simples e claros, fácil reconhecimento, adequados para usuários de qualquer idade, facilmente combináveis com outras figuras e fotos para a criação de recursos de comunicação individualizados. (BERSCH&SARTORETTO, 2017, p.1)

De acordo com esse sistema, alguns materiais podem ser desenvolvidos e atividades podem ser adaptadas com o objetivo de estimular o processo de aprendizagem e desenvolvimento de língua de sujeitos com limitações comunicativas, principalmente sujeitos com TEA, tais como: Cartões de comunicação, prancha de comunicação com símbolos, fotos e figuras, prancha de comunicação alfabética, entre outros.

Atualmente, o uso da Tecnologia Assistiva está sendo trabalhada juntamente com a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), tendo como objetivo contribuir como um recurso que proporcione ou aumente o aprendizado de sujeitos com limitações comunicativas, de interação social e fala, desenvolvendo estratégias e habilidades que visem o melhoramento funcional das mesmas. Os recursos desse sistema estão voltados para materiais adaptados que facilitam as questões relacionadas a acessibilidade das mesmas e tem como objetivo proporcionar para esses sujeitos, quando os mesmos não possuem o desenvolvimento comunicativo suficiente, maior independência e qualidade de vida.

4.2 REVISÃO SISTEMÁTICA

Segundo Andrade (2019) “a análise da produção científica é considerada uma etapa inicial e de maior relevância no processo de pesquisa e construção do conhecimento em todas as áreas da ciência, haja vista que essa análise permite a identificação e uma sistematização dos temas já estudados, fornecendo as implicações destes estudos e apontando para as novas necessidades científicas” (ANDRADE, 2019, p. 67).

Esta seção apresenta os resultados de uma revisão sistemática sobre pessoas com TEA e uso da CAA como mediante do processo de aprendizagem. A pesquisa foi realizada na biblioteca eletrônica online Scielo e no catálogo de periódicos da CAPES, do ministério da educação. Como base para condução da pesquisa e escrita dessa seção, foi consultado o capítulo da dissertação de Andrade (2019) que tem como tema

“Revisão Sistemática: O tema da pesquisa em pauta”, logo, essa revisão foi organizada a partir da seleção por relevância do tema, e análise de conteúdo.

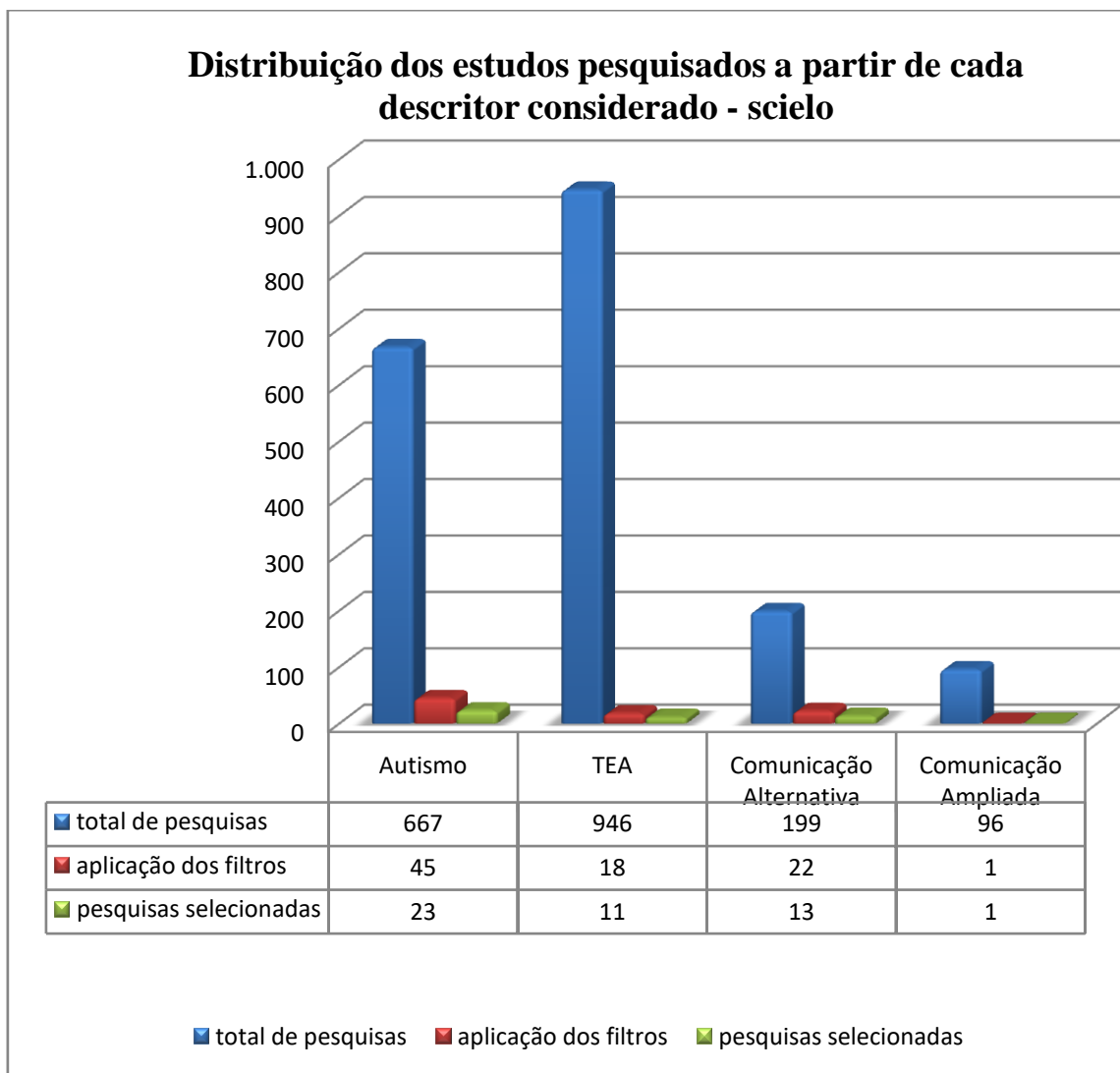
A primeira revisão foi desenvolvida na biblioteca eletrônica online Scielo e teve como recorte temporal o período de 2012 a 2020, considerando como recorte a promulgação da Lei Berenice Piana, Lei 12.764, sancionada em 28 de dezembro de 2012, instituindo a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Assim, foram considerados artigos, relatos de experiência e trabalhos de defesa para conclusão de curso ou obtenção de títulos.

Para se encaixar na proposta, as pesquisas precisavam corresponder aos filtros utilizados e ao cruzamento com os descritores pesquisados, foram eles: Autismo; TEA; Comunicação Alternativa; Comunicação Ampliada. “Inicialmente submetidos a fonte de dados de forma individual, seguida da aplicação do método de busca Booleana aplicando o operador de intersecção e união AND, com o intuito de combinar os termos e refinar a pesquisa na mesma base de dados” (ANDRADE, 2019, p. 69). Quanto aos filtros utilizados, escolhi a área de ciências humanas como grande categoria do conhecimento e apliquei os filtros referentes a áreas de concentração como educação; educação especial; ensino e aprendizagem.

A segunda etapa da pesquisa foi desenvolvida com base na seleção do material considerando descritores mencionados acima e a leitura do resumo em inicial, seguida da leitura completa do texto. Foram excluídos trabalhos que não se encaixavam em contextos educacionais e que não correspondiam às propostas dessa pesquisa. Como abordagem metodológica, foi utilizada a qualitativa, com foco nos textos selecionados para análise.

Na primeira pesquisa, foi realizada a busca com descritores individuais, conforme descrito no quadro abaixo:

Gráfico 1 – Distribuição dos estudos pesquisados de cada descritor considerado (SCIELO)

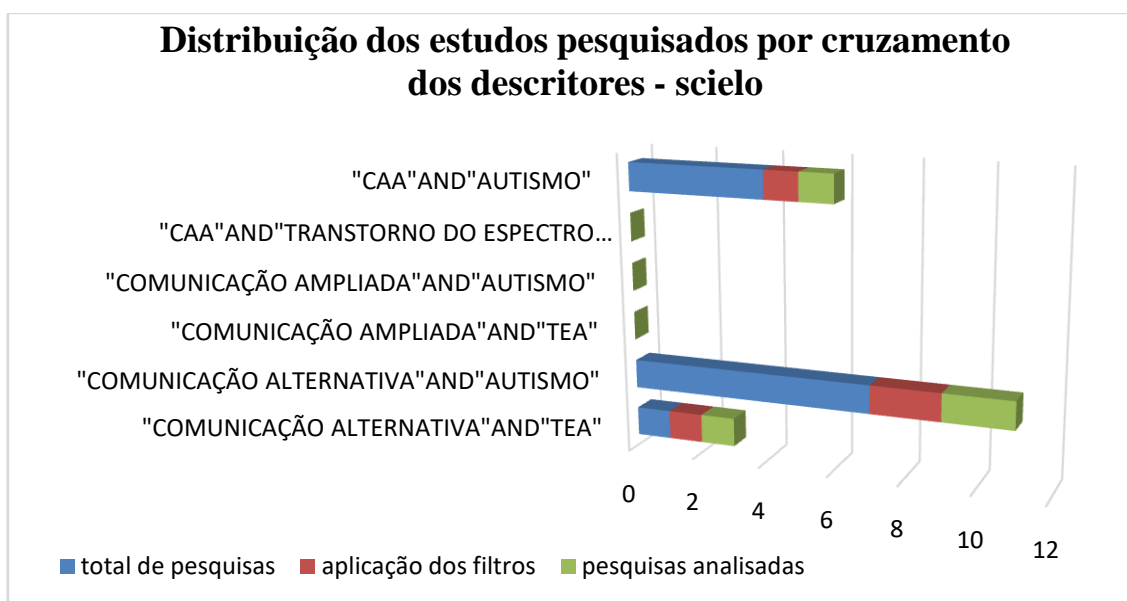


Fonte do gráfico: Andrade, 2019. \Dados: Mendes, 2020.

Nessa primeira etapa, foi perceptível a diferença significativa no percentual de pesquisas desenvolvidas pensando a inclusão educacional de pessoas com TEA no ensino regular, tendo instrumentos viáveis para o desenvolvimento dos mesmos, considerando os descritores apresentados no quadro acima.

Na segunda etapa, foi considerada a distribuição dos estudos pesquisados por cruzamento dos descritores. Nessa etapa, foi considerada a aplicação dos filtros com o objetivo de refinamento dos resultados. Dessa forma, dentre as 86 pesquisas selecionadas, foram selecionadas 48 pesquisas. Com a repetição de alguns títulos, foi realizada uma nova busca e os descritores foram cruzados utilizando o operador para pesquisa booleana “AND”. Seguem abaixo os resultados:

Gráfico 2 – Distribuição dos estudos pesquisados por cruzamento dos descritores (SCIELO)

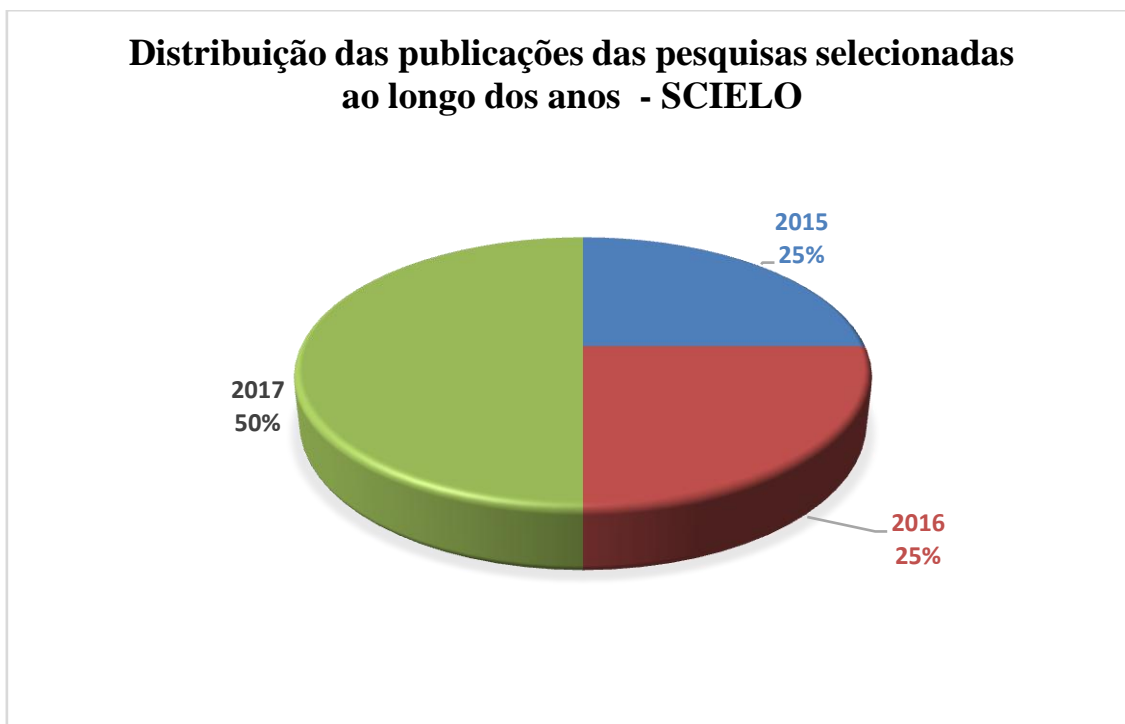


Fonte do gráfico: Andrade, 2019. \ Dados: Mendes, 2020.

Com a inserção do operador de pesquisa booleana “AND”, no cruzamento de descritores “COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA”AND”TEA” foi selecionada apenas 01 pesquisa, mantendo-a após aplicação dos filtros e análise da pesquisa. Na “COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA”AND”AUTISMO” foram selecionadas 07 pesquisas, sendo selecionadas 02 pesquisas, após aplicação dos filtros e análise das pesquisas. Não foram encontradas pesquisas no cruzamento dos seguintes descritores: “COMUNICAÇÃO AMPLIADA”AND”TEA”; “COMUNICAÇÃO AMPLIADA”AND”AUTISMO” e; “CAA”AND”TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA”. Em “CAA”AND”AUTISMO” foram selecionadas 04 pesquisas, sendo selecionada 01 após aplicação dos filtros e análise das pesquisas.

A respeito dos anos das 04 pesquisas selecionadas, seguem abaixo os resultados:

Gráfico 3 – Distribuição das publicações das pesquisas selecionadas ao longo dos anos (SCIELO)



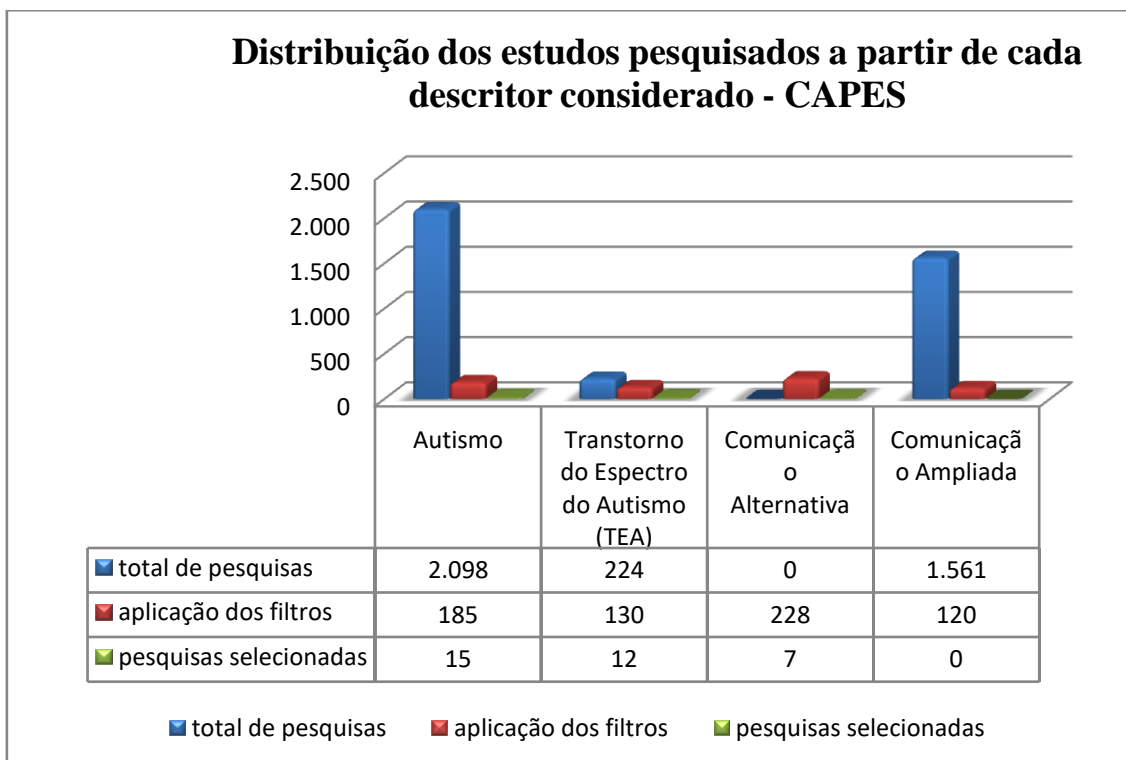
Fonte do gráfico: Andrade, 2019. \ Dados: Mendes, 2020.

Das pesquisas selecionadas, 01 foi desenvolvida em 2015; 01 foi desenvolvida em 2016 e duas foram desenvolvidas em 2017.

A segunda revisão foi desenvolvida no catálogo de periódicos da CAPES, do ministério da educação e teve como recorte temporal o período de 2012 a 2020, considerando a promulgação da Lei Berenice Piana, Lei 12.764, como foi mencionada acima considerando a primeira revisão realizada na biblioteca eletrônica online Scielo. Foram utilizados os filtros Linguagem; Educação e Educação Especial e cruzamento de dados foram correspondentes a pesquisa anterior, conforme explicado acima.

Na primeira pesquisa, foi realizada a busca com descritores individuais, conforme descrito no quadro abaixo:

Gráfico 4 – Distribuição dos estudos pesquisados de cada descritor considerado (CAPES)

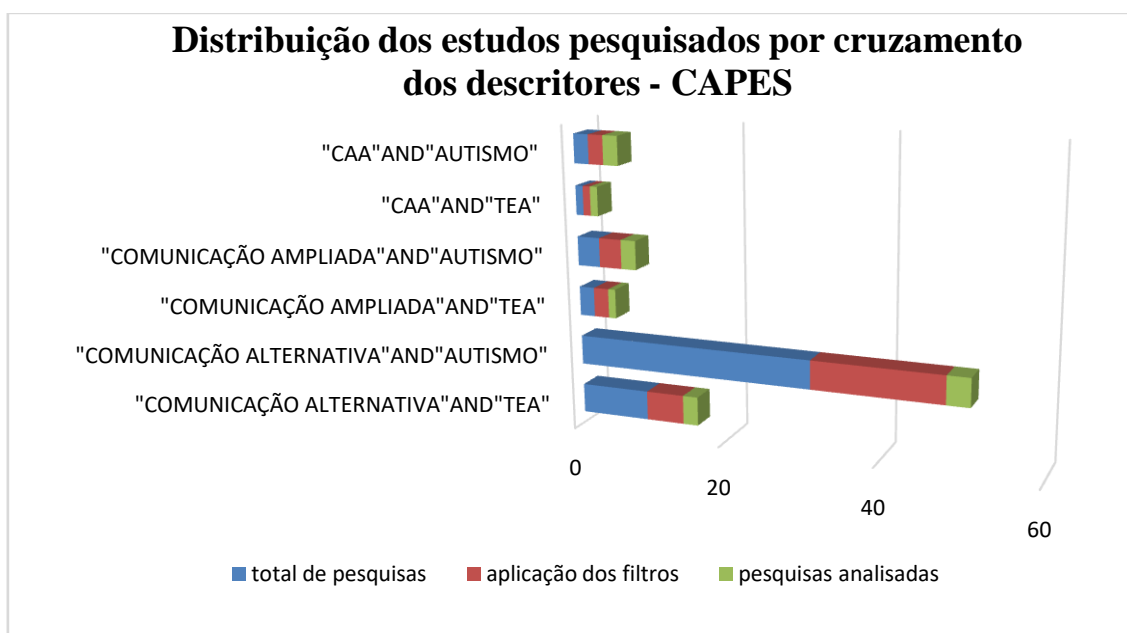


Fonte do gráfico: Andrade, 2019. \ Dados: Mendes, 2020.

Assim como na pesquisa realizada na Scielo, nessa primeira etapa, foi perceptível a diferença significativa no percentual de pesquisas desenvolvidas pensando a inclusão educacional de pessoas com TEA no ensino regular, tendo instrumentos viáveis para o desenvolvimento dos mesmos, considerando os descritores apresentados no quadro acima.

Na segunda etapa, foi considerada a distribuição dos estudos pesquisados por cruzamento dos descritores. Nessa etapa, foi considerada a aplicação dos filtros com o objetivo de refinamento dos resultados. Dessa forma, dentre as 663 pesquisas selecionadas, foram selecionadas 34 pesquisas. Com a repetição de alguns títulos, foi realizada uma nova busca e os descritores foram cruzados utilizando o operador para pesquisa booleana “AND”. Seguem abaixo os resultados:

Gráfico 5 – Distribuição dos estudos pesquisados por cruzamento dos descritores (CAPES)

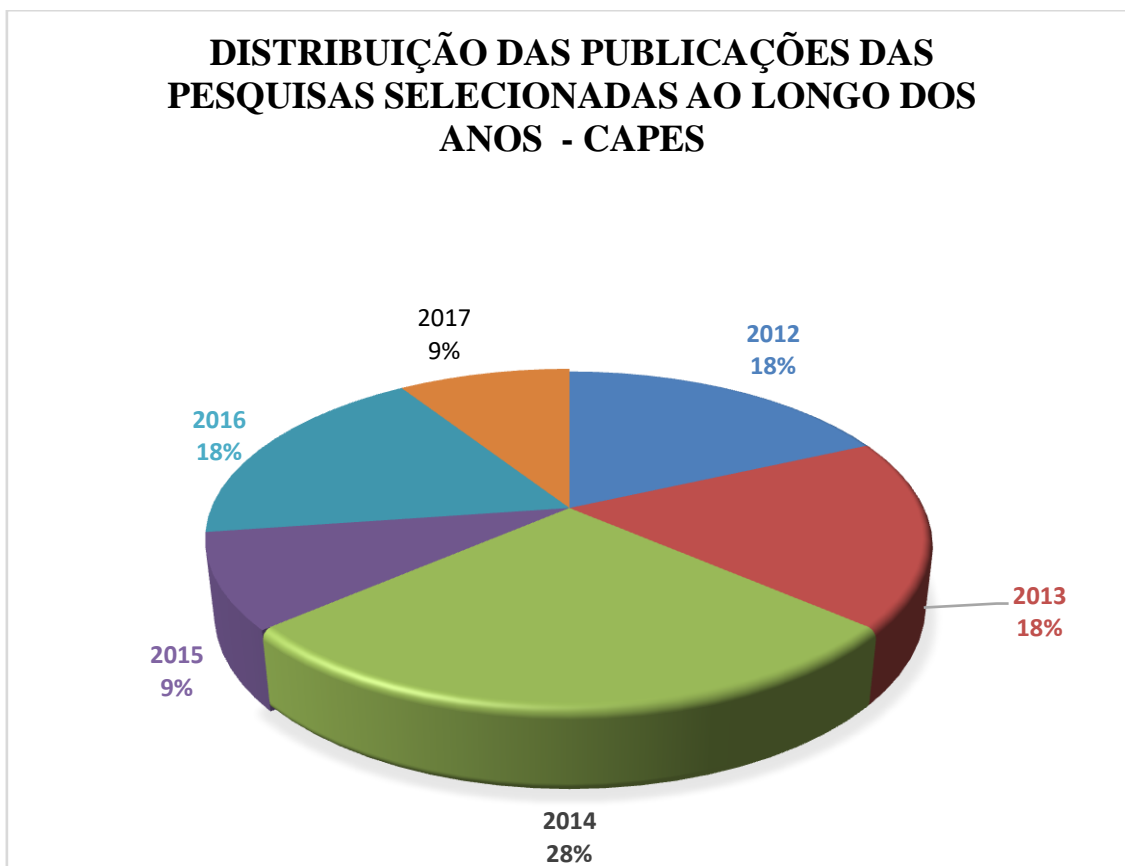


Fonte do gráfico: Andrade, 2019. \ Dados: Mendes, 2020.

Com a inserção do operador de pesquisa booleana “AND”, no cruzamento de descritores: “COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA”AND”TEA” foram selecionadas apenas 09 pesquisas, mantendo 05 após aplicação dos filtros e 02 após análise das pesquisas; “COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA”AND”AUTISMO” foram selecionadas 31 pesquisas, sendo 17 selecionadas após aplicação dos filtros e 03 após análise das pesquisas; “COMUNICAÇÃO AMPLIADA”AND”TEA” foram selecionadas 03 pesquisas, sendo 02 selecionadas após aplicação dos filtros e 01 após análise da pesquisa; “COMUNICAÇÃO AMPLIADA”AND”AUTISMO” foram selecionadas 03 pesquisas, sendo 03 selecionadas após aplicação e 01 após aplicação dos filtros ; e “CAA”AND”TEA” foi selecionada, filtrada e selecionada apenas 01 pesquisa, por fim, em “CAA”AND”AUTISMO” foram selecionadas, filtradas e selecionadas apenas 02 pesquisas.

A respeito dos anos das 11 pesquisas selecionadas, seguem abaixo os resultados:

Gráfico 6 – Distribuição das publicações das pesquisas selecionadas ao longo dos anos (CAPES)



Fonte do gráfico: Andrade, 2019. \ Dados: Mendes, 2020.

Das pesquisas selecionadas foram desenvolvidas: 02 em 2012; 02 em 2013; 03 em 2014; 01 em 2015; 02 em 2016 e 01 em 2017.

Cabe ressaltar, que de acordo com a revisão sistemática realizada na Scielo e no catálogo de periódicos da CAPES a Tecnologia Assistiva direcionada ao ensino e aprendizagem de pessoas com TEA, dentre elas a CAA vem crescendo no que diz respeito ao número de pesquisas publicadas.

Com base na revisão sistemática e levando em consideração a promulgação da Lei Berenice Piana, vigente a partir do ano de 2012 e que fortalece o movimento da educação especial e garante à inclusão, acolhimento e assistência de pessoas com TEA na rede regular de ensino, as pesquisas realizadas a partir do ano de 2012 ao ano de 2020 apontam que as pesquisas são majoritariamente desenvolvidas em países que tem a Língua Inglesa como Língua Materna.

As universidades pioneiras no desenvolvimento de pesquisas sobre CAA no Brasil estão concentradas na região sudeste, com destaque para a Universidade Federação de São Carlos (UFSCAR) e na Universidade Federal do Rio de Janeiro

(UFRJ) e são desenvolvidas por pesquisadores de mestrado, doutorado e pós-doutorado, sem dados publicados que apontam pesquisas desenvolvidas por estudantes de cursos de graduação. Como as pesquisas são desenvolvidas por estudantes de pós-graduação, foi perceptível que pesquisadores brasileiros publicam seus resultados de pesquisa em Língua Inglesa sem tradução, inviabilizando acesso e leitura para a maior parte de pesquisadores brasileiros. Cabe ressaltar em conjunto que, as publicações concentram-se para atendimentos e acompanhamentos clínicos, desenvolvidos por terapeutas ocupacionais; fonoaudiólogos; psicólogos; fisioterapeutas; diminuindo gradativamente quando filtrados objetivando o contexto da educação e ensino em contextos de sala de aula regular.

4.3 SÉRIE DE LIVES E ENCONTROS FORMATIVOS ONLINE

A proposta foi desenvolvida nos parâmetros que sustentam a pesquisa, ensino e extensão. Teve como desdobramentos a oferta de 10 lives formativas através do instagram @geedice_uneb e do canal do YouTube, do grupo de estudos GEEDICE e 5 encontros formativos no Google Meet, com certificação de 112 participantes via Núcleo de Pesquisa e Extensão do departamento – NUPE/DCH-IV-Jacobina.

Esse conjunto de ações foi intitulado como “Pessoas com deficiência, famílias e profissionais: Comunicação, vínculos e inclusão em tempos de distanciamento social”, gravadas e disponibilizadas no Canal do YouTube do Grupo de Estudos GEEDICE. Como parcerias, contamos com a colaboração de professores e grupos de pesquisa do IFBA-Jacobina, UFBA e UNEB, principalmente. Segue abaixo o cronograma de ações, cards utilizados para divulgação e resumos das lives e encontros propostos:

Quadro 6 – Cronograma de ações (PROAF)

Data e horário	Ação	Propostas (sugestão) voltadas para pessoas com TEA ou de acordo com sua proposta de pesquisa desenvolvida no grupo
17/05 17h	Live (Instagram)	Brincar, comunicar e fortalecer vínculos em distanciamento social
13/05 17h:30	Live (Instagram)	TEA e distanciamento social: Atividades físicas para crianças, jovens e famílias
14/05 17h:30	Encontro online (Meet)	Distúrbio do desenvolvimento da coordenação motora em PCD /TEA

20/05 18h	Live (Instagram)	Formação de professores e desafios na pandemia
21/05 18h	Live (Instagram)	Família, TEA e Saúde mental em períodos de pandemia
27/05 20h	Live (Instagram)	Mitos e discursos sobre surdez e libras
29/05 15h	Encontro Formativo (Meet)	AEE online: desafios e (im)possibilidades
04/06 18h	Live (Instagram)	Inclu-ir: Ecoar potencialidades dos diferentes, é possível ser melhor pós-pandemia?
05/06 15h	Encontro formativo (Meet)	Inclusão e os desafios para as práticas inclusivas na escola
08/06 20h	Live (YouTube)	Literatura Surda: Diálogos reflexivos
09/06 15h	Encontro formativo (Google Meet)	Literatura Surda: Diálogos reflexivos
09/06 17h	Live (Instagram)	TEA e Intervenções com Comunicação Alternativa Ampliada (CAA)
10/06 15h	Encontro formativo (Google Meet)	TEA e Intervenções com Comunicação Alternativa Ampliada (CAA)
22/07 19h	Live (Instagram)	Pilates e atividades físicas adaptadas para pessoas com deficiência
24/07 19h	Live (YouTube)	Tecnologia Assistiva e seus recursos para a aprendizagem durante a pandemia

Fonte: A Autora, 2020.

A primeira live “Brincar, comunicar e fortalecer vínculos: distanciamento social e TEA” objetivou pensar no significado do brincar para pessoas com TEA durante o período de pandemia do Covid-19. Questionando quais habilidades são significativas no brincar; repensando os paradigmas de comportamento adequado X inadequado; como pensar o brincar através de instrumentos tecnológicos. Pensando a pessoa com TEA como sujeito de direito e vontades e o brincar como vínculo, construído a partir do respeito e afeto.

Figura 7 – Live: Brincar, comunicar e fortalecer vínculos: TEA e distanciamento social





LIVE
17 de maio, 17h

Brincar,
comunicar e
fortalecer
vínculos:
distanciamento
social e
TEA

Naiane Rocha
Discente da UNEB,
Pesquisadora
Proaf/Geedice






Elciana Roque
Terapeuta ocupacional
Ma. em Educação e Diversidade
(MPED/DIFEBA, UNEB)

 Perfil @qeedice_uneb

Fonte: A Autora (2020)

A segunda live “TEA e distanciamento social: Atividades físicas para crianças, jovens e adultos” buscou pensar na importância da coordenação motora no desenvolvimento de pessoas com TEA, principalmente durante esse período de pandemia; relacionando algumas alterações motoras em pessoas com TEA a implicações semelhantes a organização do movimento em pessoas com o Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC). Foi pensado estratégias para a prática de atividades físicas considerando as limitações e individualidades do sujeito, bem como dicas viáveis para serem desenvolvidas em casa, com a família.

Figura 8 – TEA e distanciamento social: Atividade física para crianças, jovens e adultos

LIVE
13 de maio, 17:30h

GEEDICE convida:
TEA e distanciamento social:
Atividades físicas para
crianças, jovens e adultos

CONVIDADO
Prof. Dr. Jorge Lopes Cavalcante
Neto - Professor (UNEB)

MEDIADORA
Ma. Inglis Araújo - Fisioterapeuta
(MPED/DIFEBA, UNEB)

Fonte: A autora (2020)

O primeiro Encontro Formativo “Distúrbio do desenvolvimento da coordenação em PCD/TEA” teve como objetivo dar continuidade as discussões realizada na live anterior, buscando aprofundar os conceitos sobre o distúrbio do desenvolvimento da coordenação em PCD/TEA. Foi apresentado pelo convidado Prof. Dr. Jorge Lopes Cavalcante Neto pesquisas recentes que foram desenvolvidas por ele durante o período de doutorado e quais são os seus impactos nas habilidades motoras da pessoa com PCD/TEA, desde o desenvolvimento de atividades de vida diária a atividades escolares, por exemplo.

Figura 9 – Encontro formativo: Distúrbio do desenvolvimento da coordenação em PCD/TEA



REALIZAÇÃO:

GEEIDICE
Grupo de Estudos em
Educação Inclusiva e Especial

DCH

APOIO/PARceria

DIFEBA

NUPE **MPED**

ENCONTRO ON-LINE DO GRUPO GEEIDICE!

VAMOS DISCUTIR (ÀS 17:30H) DIA 14.05:




DISTÚRPIO DO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA EM PCD/TEA – PROF. DR. JORGE LOPES CAVALCANTE NETO [PROFESSOR ASSISTENTE (UNEB) E PROFESSOR PERMANENTE DO MESTRADO EM SAÚDE COLETIVA - MEPISCO (UNEB)].

LINK DA NOSSA REUNIÃO:
MEET.GOOGLE.COM/ZPY-XCPH-GWK

Fonte: A Autora, 2020.

A terceira live “Formação de professores e desafios na pandemia” teceu reflexões acerca da formação social da personalidade docente, pensando na formação como processo individual e coletivo, ressaltando as singularidades do “ser docente”. Foi discutido os processos da formação, pensando o docente como sujeito social e que a construção da prática afetiva está ancorada na personalidade e profissionalidade do sujeito.

Figura 10 – Live: Formação de professores e desafios na pandemia

LIVE
20 de maio, 18h
GEEDICE convida:
 Formação de professores e desafios na pandemia

CONVIDADA
 Profª. Ma. Ivone Silva de Jesus
 Doutoranda em Educação pela UFBA

MEDIADORA
 Profª. Ma. Crizeide Miranda Freire
 (GEEDICE/DIFEBBA, UNEB)

Fonte: A autora, 2020.

A quarta live “Família, TEA e Saúde mental em períodos de pandemia” objetivou tecer um diálogo acolhedor para as famílias, principalmente para as mães de pessoas com TEA que estão em casa nesse período de pandemia na perspectiva da assistência psicológica e social. Foi ressaltada a importância do trabalho intersetorial para o acompanhamento das famílias; a construção de uma rotina familiar para melhor organização das atividades em família.

Figura 11 – Live: Família, TEA e Saúde Mental em períodos de pandemia





LIVE
21 de maio, 18h
GEEDICE convida:
 Família, TEA e Saúde mental em períodos de pandemia

CONVIDADA
 Josenita Francisca dos Santos -
 Assistente Social

MEDIADORA
 Mestranda Juliana Mota -
 Psicóloga
 (MPED/DIFEBBA, UNEB)

Fonte: A autora, 2020.

A quinta live “Mitos e Discursos sobre surdez e Libras” abordou os estereotípicos e mitos a respeito da comunidade surda, além de levantar questionamentos acerca do ensino de Libras no Brasil; os conceitos de língua e linguagem relacionados a Libras; o uso de mímicas e gestos; a existência de uma escrita em Libras; o uso de terminologias e o papel do interprete como inclusão e acessibilidade para pessoas com surdez.

Figura 12 – Live: Mitos e discursos sobre surdez e libra



Fonte: Campos, 2020

O segundo encontro formativo “AEE-ONLINE: Desafios e (Im) possibilidades” teceu reflexões sobre como os alunos com TEA, deficiência e/ou ‘condição’ estão sendo assistidos durante o período de pandemia. Ressaltando a importância do AEE na garantia da inclusão do aluno especial na sala de aula regular; de políticas públicas que apoiem as salas de recursos. No decorrer do encontro, foi compartilhado que muitas são as dificuldades, mas que é possível mediar à aprendizagem durante o período de pandemia, desde que haja engajamento e diálogos entre a comunidade escolar e família.

Figura 13 – Encontro Formativo: AEE online: Desafios e (Im)possibilidades

AEE ON-LINE: DESAFIOS E (IM) POSSIBILIDADES

GEEDICE CONVIDA:


Sinara Cristina Vilas Boas
 Mestranda em Ciência da Educação na Especialidade de Educação Especial e Domínio Cognitivo e Motor.


Gabriela Sousa
 Intérprete

DEBATEDORAS:

Profª Juliana Cristina Salvadori, Professora titular da UNEB-Graduação/MPED; Doutorado em Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Profª Ma. Crizeide Miranda Freire – Professora auxiliar da UNEB, Mestrado em Educação e Contemporaneidade pela UNEB.

MEDIAÇÃO

LUCINEIDE OLIVEIRA SILVA
 NAIANE ROCHA MENDES


29.05.2020
Às 15h
 Entrar com o Google Meet
meet.google.com/xtg-nuas-rmf



Fonte: Silva, 2020.

A sexta live “Inclu-ir: Ecoar potencialidades dos diferentes, é possível ser melhor pós pandemia?” objetivou abordar a perspectiva da educação inclusiva com foco em pensar possibilidades viáveis para o desenvolvimento das potencialidades do sujeito com TEA, deficiência e/ou transtorno, buscando garantir participação ativa e acessibilidade no processo educacional de tais sujeitos. Ao final da live, foi destacada pela convidada Prof.^a Ma. Maria Cezarela a falta de formação adequada dos estudantes de licenciaturas para lidar com o público da educação especial, ressaltando assim a importância de cursos e ações que promovam formação continuada.

Figura 14 – Live: Incluir: Ecoar potencialidades dos diferentes: é possível ser melhor pós-pandemia



LIVE

04 de Junho, 18h


GEEDICE convida:
 Inclu-ir: Ecoar potencialidades dos diferentes, é possível ser melhor pós pandemia?


CONVIDADA

Prof.^a Ma. Maria Cezarela
 Mestra em Educação e Contemporaneidade - UNEB

MEDIADORA

Mestranda Larissa Mota
 (MPED/ GEEDICE, UNEB; SerLibras)


 #FIQUE EM CASA
 ISSO PODE SALVAR VIDAS!



Fonte: A Autora, 2020.

O terceiro encontro formativo “Inclusão e os desafios para as práticas inclusivas na escola” discutiu os conceitos de inclusão postos para a comunidade escolar e quais são os desafios dos atores educacionais no desenvolvimento de práticas inclusivas na educação básica e superior. Os desafios mencionados relacionam-se a falta de formação, tanto acadêmica quanto continuada para profissionais da educação; o diálogo com a família; a falta de incentivo na elaboração de políticas públicas que garantam inclusão e acessibilidades de todos os sujeitos no ambiente escolar.

Figura 15 – Encontro Formativo: Inclusão e os desafios para as práticas inclusivas na escola



REALIZAÇÃO:


GEEDICE
Grupo de Estudos em Educação Especial


DUE

APOIO/PARceria


DIFEBA


NUPE


MPED

ENCONTRO ON-LINE DO GRUPO GEEDICE!

ENCONTRO FORMATIVO 03 - VAMOS DISCUTIR (ÀS 15H) DIA 05.06:

CONVIDADA: PROF.ª DR.ª JUSCELI CARDOSO - DOUTORA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (UNEB-CAMPUS XI)

TEMA: INCLUSÃO E OS DESAFIOS PARA AS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA

LINK DA NOSSA REUNIÃO:
[HTTPS://MEET.GOOGLE.COM/PWV-GRTT-KAM](https://meet.google.com/pwv-grtt-kam)

Fonte: A Autora, 2020.

A sétima live “Literatura surda: diálogos reflexivos” objetivou fazer uma abordagem literária acerca de adaptações de obras literárias voltada para a comunidade surda, destacando a importância das adaptações inclusivas e acessíveis e de grupos de pesquisa que se abra para repensar novos métodos de ensino e possibilidades, pensando na diversidade como um todo.

Figura 16 – Encontro Formativo: Literatura surda: Diálogos reflexivos



Fonte: Silva, 2020.

O quarto encontro formativo “Literatura surda: Diálogos reflexivos” objetivou aprofundar as discussões ocorridas na live anterior, pensando a literatura como processo identitário e de formação de um povo. Foi debatida também a falta de formação capacitada de intérpretes de libras para atuar na área da educação, destacando que a falta de formação dificulta os processos de aprendizagem e inclusão efetiva das pessoas com surdez na sala de aula regular e em ambiências acadêmicas.

Figura 17 – Encontro Formativo: Literatura surda: Diálogos reflexivos



Fonte: Silva, 2020.

A oitava live “TEA e Intervenções com Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA)” buscou fazer uma breve conceituação sobre o que é autismo e como são realizadas intervenções com a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA). Foi destacado que a fala é um elemento da comunicação e que é possível se comunicar através de gestos, libras, expressões faciais. Sobre o uso da CAA em ambiente escolar, foi destacada a importância da inclusão desta Tecnologia Assistiva (TA) na sala de aula regular, pois a CAA potencializa o desenvolvimento comunicativo, pensando que toda forma de se comunicar é válida e merece respeito.

Figura 18 – Live: TEA e intervenções com Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA)



LIVE
09 de Junho, 18h
GEEDICE convida:
 TEA e intervenções com Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA)
CONVIDADO
 Lucas Dias - Fonoaudiólogo
 Especialista em Linguagem
 Especialista em ABA
MEDIADORA
 Ma. Elciana Roque
 Terapeuta Ocupacional
 (MPED/DIFEBA, UNEB)

Fonte: A Autora, 2020.

O quinto e último encontro formativo “TEA e Intervenções com Comunicação Alternativa e Ampliada” foi pautada no diálogo intersetorial, buscando explicar as terminologias e tipos de diagnósticos no TEA. Foi discutida a importância do planejamento compartilhado e colaborativo entre comunidade escolar, família e acompanhamentos clínicos. Com relação ao uso da CAA, foi retomada a discussão da live anterior de pensá-la como uma série de recursos e estratégias que completam uma comunicação existente e salientada a importância e respeito de pensar em outras formas de comunicação acessíveis e que respeitem as limitações de cada sujeito.

Figura 19 – Encontro Formativo: TEA e intervenções com Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA)





REALIZAÇÃO:
GEDICE
DIFI

APOIO/PARceria
DIFEBA
NUPE
PROAF

ENCONTRO ON-LINE DO GRUPO GEDICE!

ENCONTRO FORMATIVO 04 - VAMOS DISCUTIR (ÀS 15H) DIA 10.06:

CONVIDADO: FONOAUDIÓLOGO LUCAS DIAS
CONVIDADA: NEUROPSICÓLOGA CONCEIÇÃO CEDRAZ

TEMA: TEA E INTERVENÇÕES COM COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA (CAA)

LINK DA NOSSA REUNIÃO:
[MEET.GOOGLE.COM/WSF-NNYA-UXP](https://meet.google.com/WSF-NNYA-UXP)

Fonte: A Autora, 2020.

A nona live “Pilates e atividades físicas adaptadas para pessoas com deficiência” conceituou a prática do pilates sob uma ótica inclusiva e acessível para pessoas com TEA, deficiência e/ou ‘condição’, pensando a proposta a partir das limitações de cada sujeito, tais como questões motoras, sensoriais e sociais. Ao final da transmissão, estratégias foram sugeridas para a prática de pilates considerando as individualidades de cada sujeito, bem como dicas viáveis para o desenvolvimento de atividades físicas em casa, com a família.

Figura 20 – Live: Pilates e atividades físicas adaptadas para pessoas com deficiência



LIVE

22 de Junho, 19h

GEDICE convida:
Pilates e atividades físicas adaptadas para pessoas com deficiência

CONVIDADA
Ma. Inglis Araújo - Fisioterapeuta (MPED/DIFEBA, UNEB)

MEDIADORA
Ma. Elciana Roque
Terapeuta Ocupacional (MPED/DIFEBA, UNEB)




Fonte: A Autora, 2020.

A décima e última live “Tecnologia Assistiva e seus recursos para a aprendizagem durante a pandemia” objetivou conceituar o processo de consolidação da Tecnologia Assistiva (TA) no Brasil. Em seguida, foram questionadas as atividades remotas e como pensar na acessibilidade digital e virtual com sistemas acessíveis, destacando a TA como possibilidade de acesso para participação de todos nos processos educacionais. Com relação às Tecnologias Digitais (TD), dentre elas a Tecnologia Assistiva (TA) foram citados os sistemas auxiliares de comunicação, controle de ambiente, meios de inserção no mercado de trabalho e ferramentas e ambientes de aprendizagem.

Figura 21 – Live: Tecnologia Assistiva e seus recursos para aprendizagem durante a pandemia

**TECNOLOGIA ASSISTIVA E SEUS RECURSOS
PARA APRENDIZAGEM DURANTE A PANDEMIA**

LIVE DIA 24 ÀS 19H COM O CONVIDADO


 **YouTube** NO CANAL DO GEEDICE

PROF. DR. TEÓFILO GALVÃO FILHO



Mestrado em Educação pela UFBA (2004). Doutorado em Educação pela UFBA (2009). Pós-Doutor pela UFBA (2014). Professor Adjunto da UFRB. Professor Permanente do programa de pós-graduação da UFRB. Coordenador do Curso de Engenharia de Tecnologia Assistiva e Acessibilidade da UFRB. Líder do "Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologia Assistiva e Acessibilidade" da UFRB. Pesquisador do Grupo de Pesquisa "Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais" da UFBA. Tem experiência na área de Tecnologia e Educação, com ênfase em: Tecnologia Assistiva, educação inclusiva, informática na educação especial, acessibilidade.

REALIZAÇÃO:



APOIO/PARCERIA



Fonte: A Autora, 2020.

Essas ações abriram espaços de escuta, acolhimento, formando uma rede de diálogos online que envolvessem toda a comunidade, tanto acadêmica quanto externa. Foram construídas e desenvolvidas propostas de formação visando às demandas de inclusão social e educacional de pessoas com TEA, deficiência e/ou ‘condição’ no território do Piemonte da Diamantina, considerando profissionais da educação – (professores, profissionais de apoio, intérpretes, mediadores, mediadores) das redes regulares públicas e privadas, em diálogos com as vivências e saberes da comunidade – e das áreas da saúde e assistência social.

Com relação ao público participante, participaram das lives e encontros formativos um público diverso e que abrangeu diferentes áreas do conhecimento, mas destaco a participação efetiva e majoritária dos profissionais que atuam na educação básica, tais como professores da sala regular e sala de recursos, coordenadores pedagógicos, mediadores escolares, professores em formação, além das famílias de pessoas com deficiência, transtornos e/ou ‘condição’.

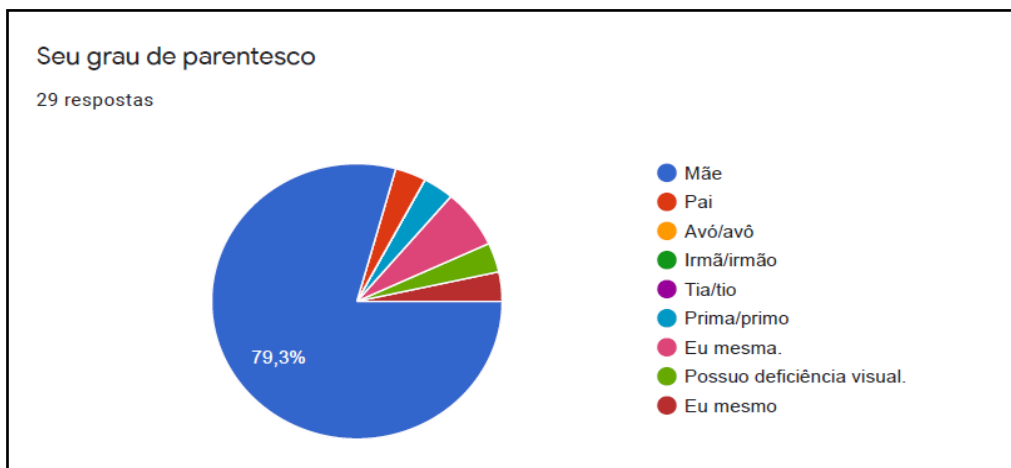
Destaco que, muitos participantes podem ter sido despercebidos durante as lives e encontros formativos sejam pela falta de identificação no chat; o espaço de acolhimento ser distante causando situações desconfortáveis para partilhar vivências ou levantar questionamentos e o uso dos recursos online, a falta de conhecimento e inseguranças sobre como utilizar as plataformas.

4.4 APLICAÇÃO DA SURVEY

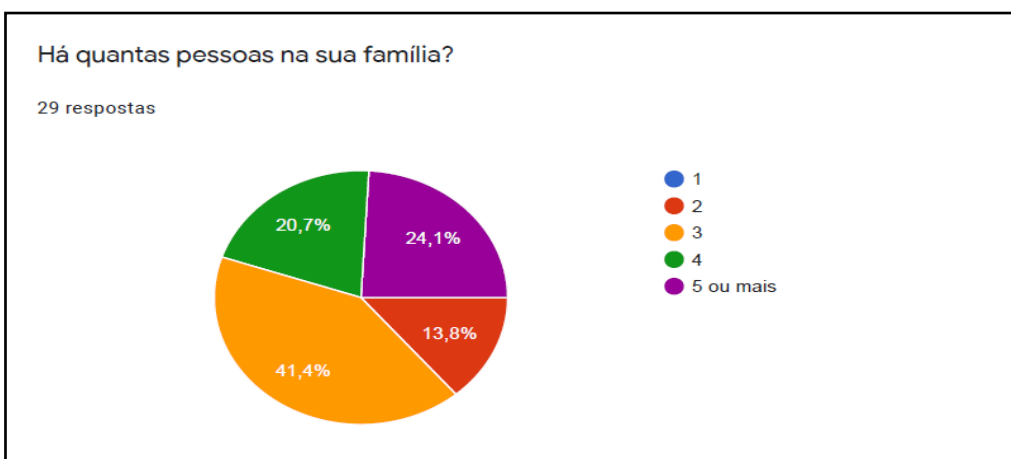
Levando em consideração todas as etapas desenvolvidas no decorrer dessa pesquisa, a aplicação da survey teve como principal objetivo levantar informações sobre as famílias de pessoas com deficiência e transtornos de neurodesenvolvimento, buscando compreender como essas famílias são acolhidas e assistidas antes e durante o período de pandemia causada pelo Covid-19. No total, tivemos o alcance de 29 famílias. A survey foi dividida em seções, intituladas como: 1) Identificação familiar; 2) Serviços pré-pandemia do Covid-19; 3) Serviços durante a pandemia do Covid-19 e 4) Formação continuada pautada no apoio às famílias, acolhimento e respeito das diferenças.

1) Identificação Familiar

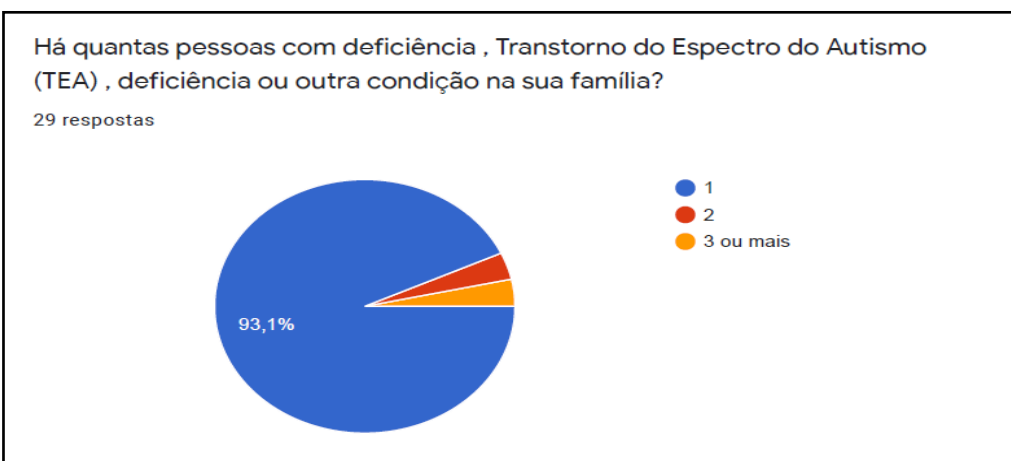
De acordo com a análise dos dados, ressaltamos que acerca de 79,3% do questionário foi respondido por mães, sendo que a maioria das famílias, por volta de 41,4% são compostas de 3 pessoas; 93,1% há 1 pessoa com deficiência, transtorno e/ou ‘condição’, sendo majoritariamente o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) com proporção de 62,1%, seguido por deficiência intelectual com proporção de 20,7%.



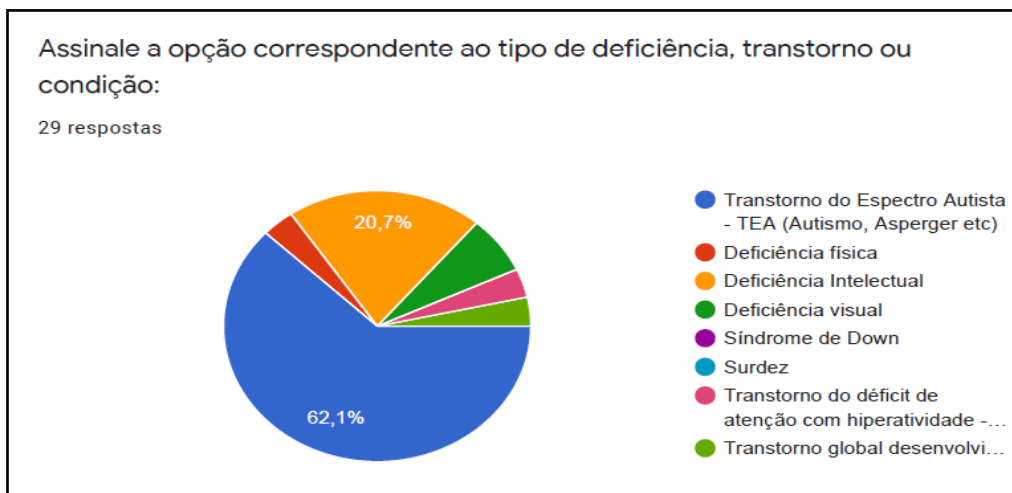
Fonte: Pesquisa PROAF, 2020.



Fonte: Pesquisa PROAF, 2020.

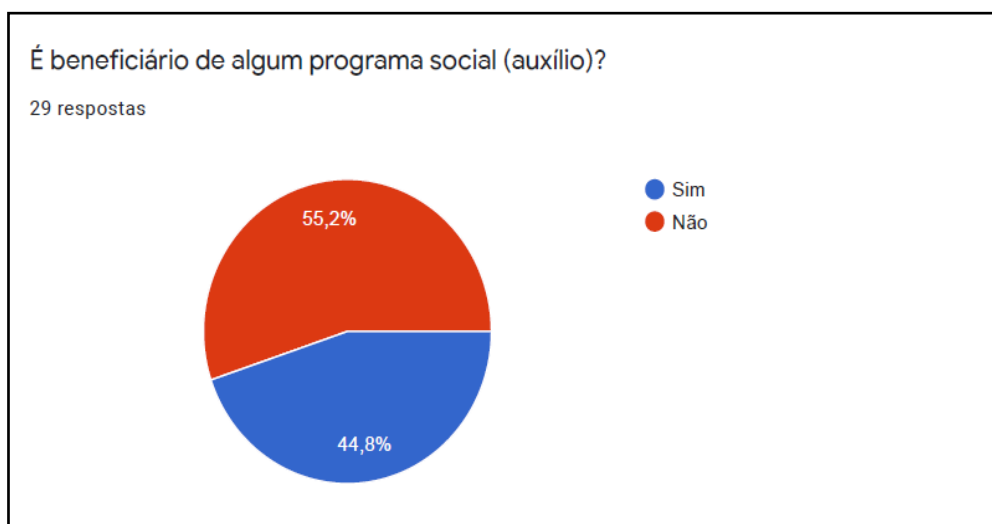


Fonte: Pesquisa PROAF, 2020.

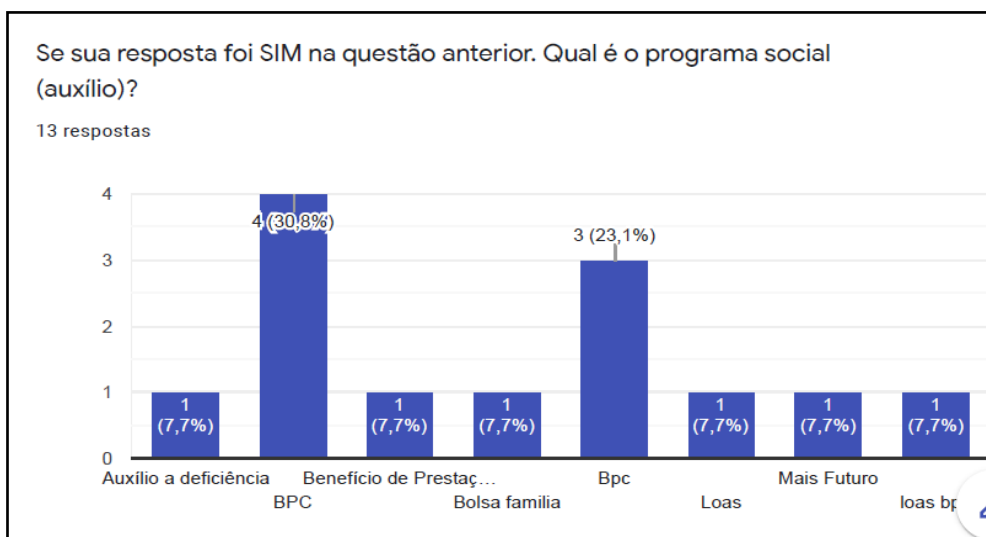


Fonte: Pesquisa PROAF, 2020.

Com relação ao recebimento de algum programa social, 44,8% das famílias recebem o auxílio, sendo o Benefício de Prestação Continuada (BPC) o auxílio mais recebido por essas famílias. Ressalta-se, que o recebimento do auxílio para pessoas com deficiência, transtornos e/ou 'condição' é um direito garantido por lei e o desconhecimento desse direito possa ser um dos por quês do não recebimento de nenhum programa social por parte dessas famílias, acerca de 55,2%.

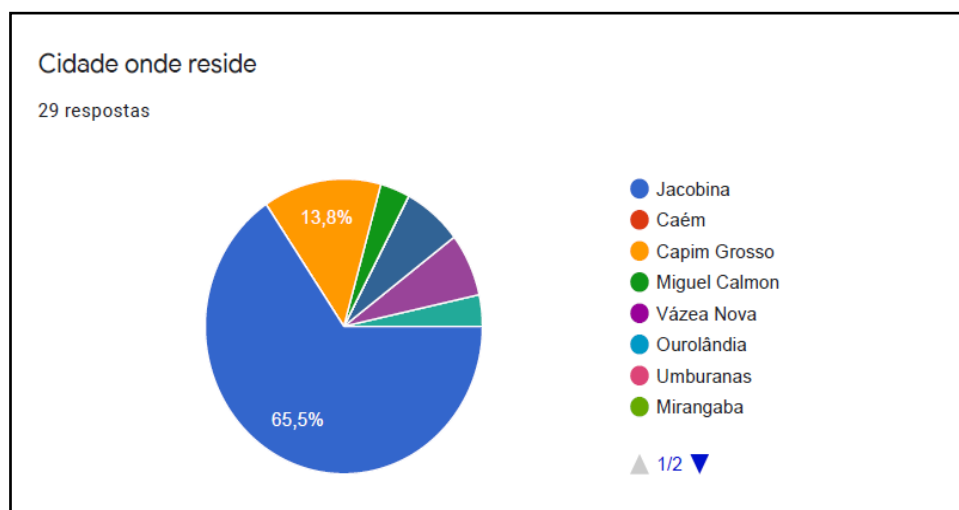


Fonte: Pesquisa PROAF, 2020.

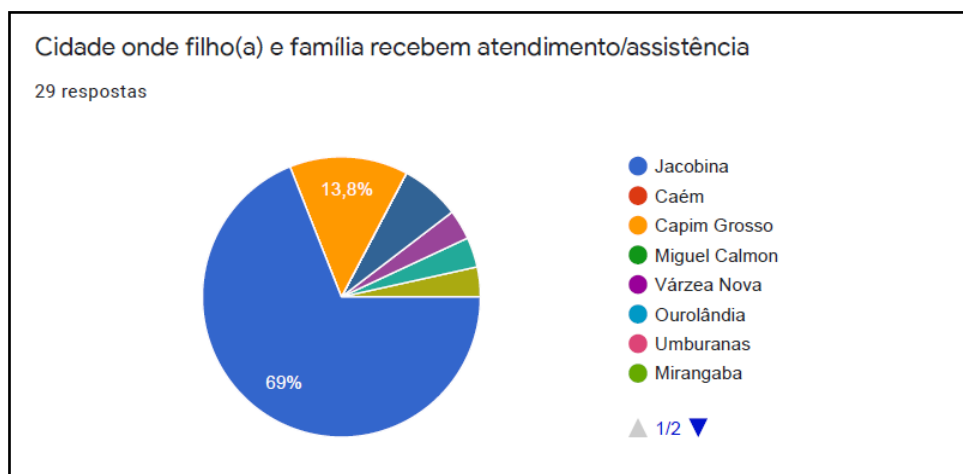


Fonte: Pesquisa PROAF, 2020.

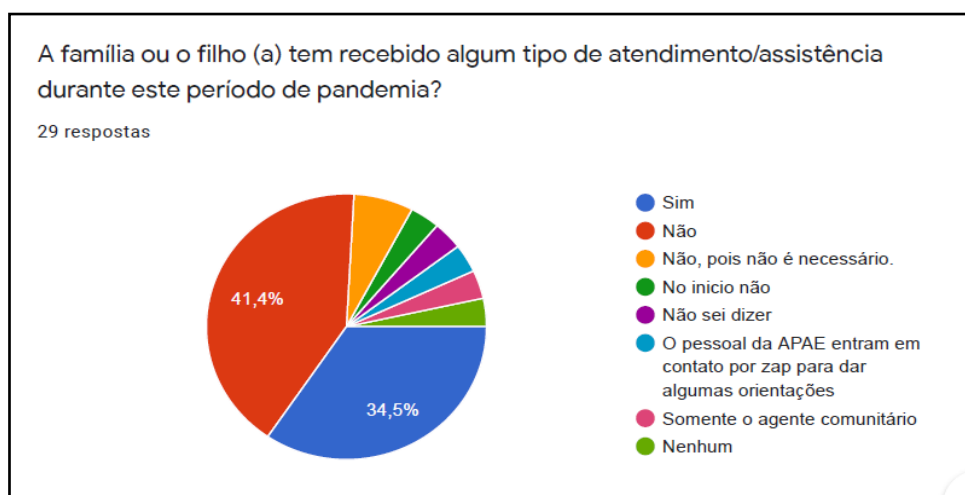
Com relação à cidade, 65,5% são residentes da cidade de Jacobina-Ba e 69% recebem assistência na mesma cidade. A maioria das pessoas com deficiência, transtorno e/ou 'condição' são do público infantil, acerca de 55,2% para crianças de 0-5 anos, seguido da fase pré-adolescente de 10-15 anos e da fase adulta – acima dos 20 anos com a taxa percentual igual a 20,7%.



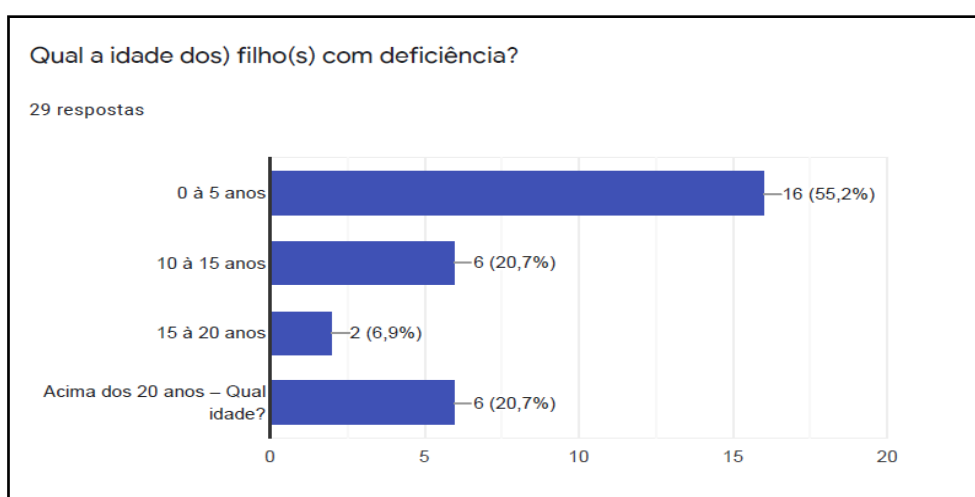
Fonte: Pesquisa PROAF, 2020.



Fonte: Pesquisa PROAF, 2020.



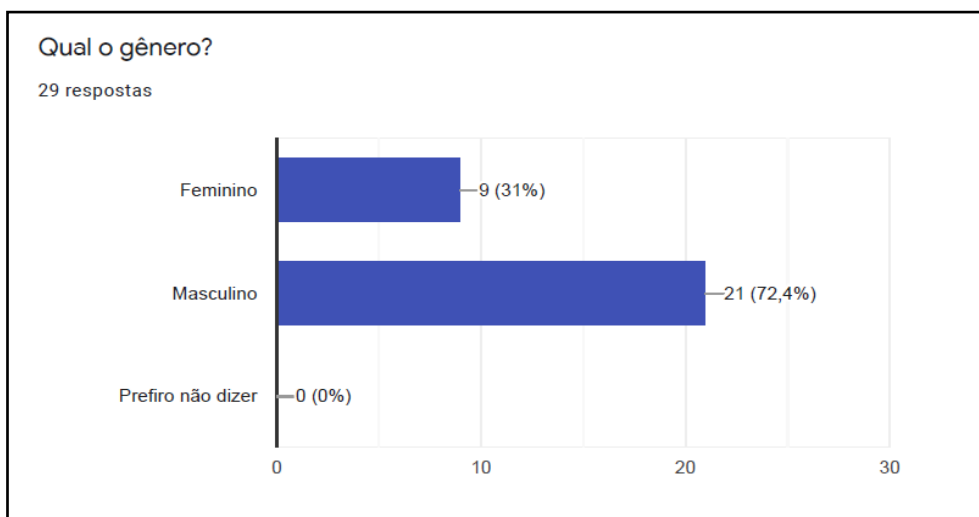
Fonte: Pesquisa PROAF, 2020.



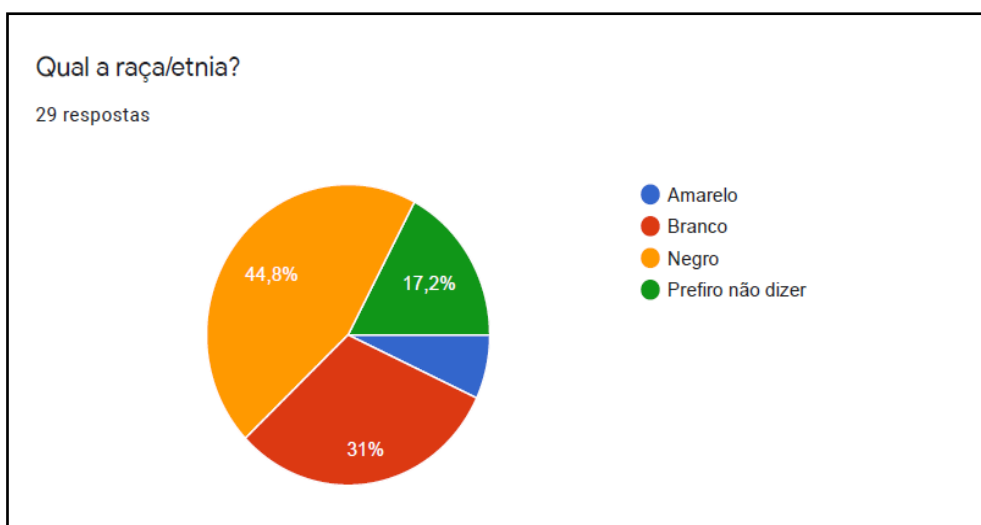
Fonte: Pesquisa PROAF, 2020.

Considerando o gênero, 72,4% se identificaram ou as famílias os identificaram como sujeitos do sexo masculino, majoritariamente negros, acerca 44,8% e que, durante

o período de pandemia, apenas 34,5% tem recebido atendimento/assistência, sendo citados a APAE com orientações online, via WhatsApp e visitas de agentes comunitários.



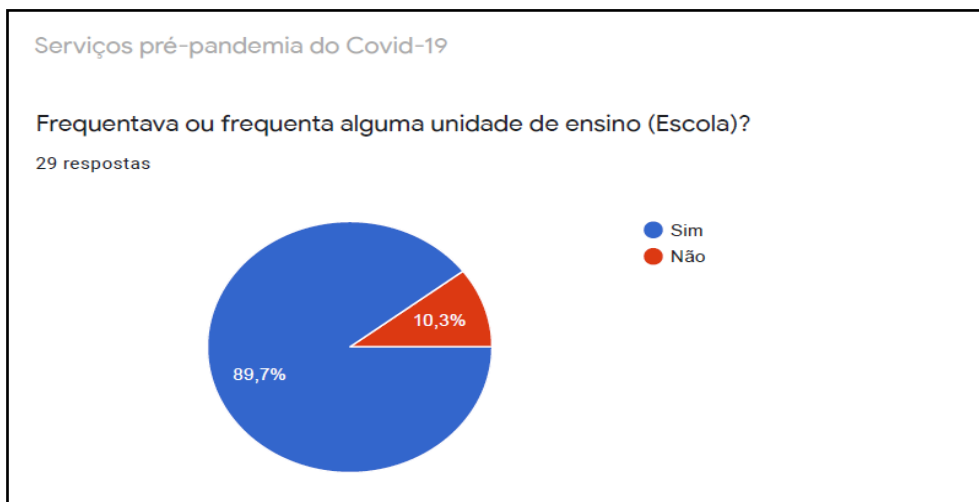
Fonte: Pesquisa PROAF, 2020.



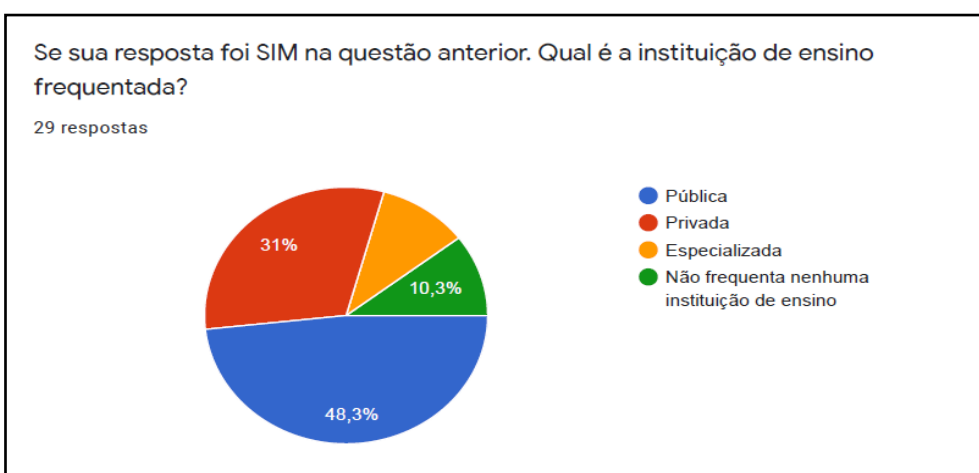
Fonte: Pesquisa PROAF, 2020.

2) Serviços pré-pandemia pelo Covid-19

Considerando a análise dos dados obtidos por meio da survey, acerca de 89,7% das pessoas com deficiência, transtornos e/ou 'condição' frequentava ou frequenta alguma unidade de ensino (escola), sendo matriculados majoritariamente em escola pública (48,3%) seguido da escola privada (31%).

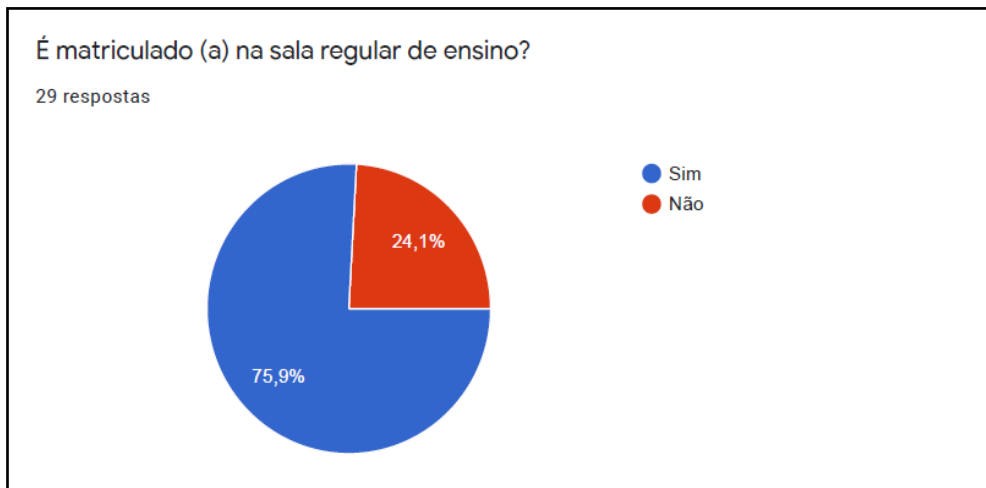


Fonte: Pesquisa PROAF, 2020.

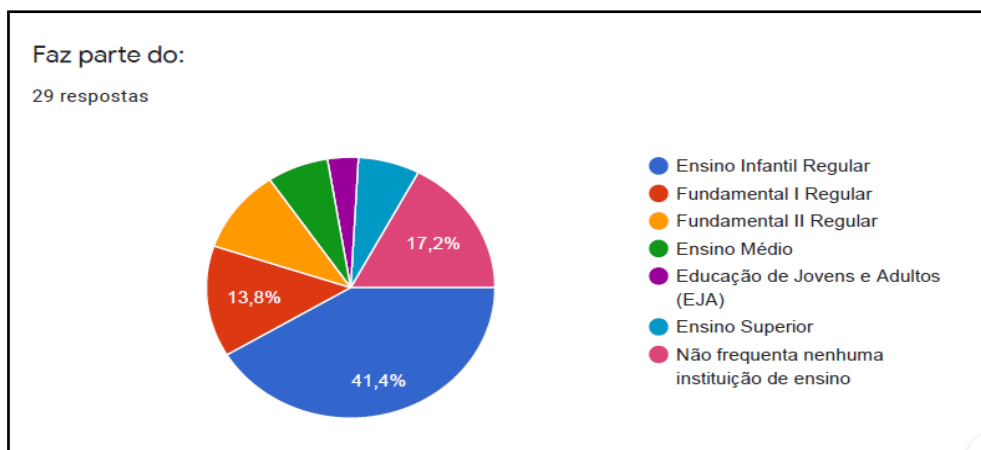


Fonte: Pesquisa PROAF, 2020.

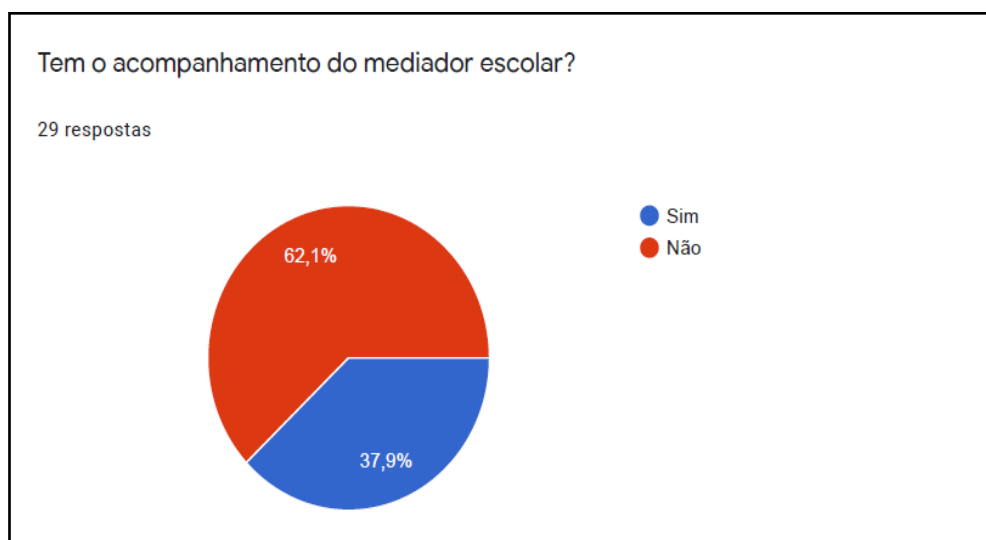
Com relação à escola regular, acerca de 75,9% são matriculados na sala regular de ensino, sendo que 41,4% frequentam o ensino infantil regular e 13,8% o ensino fundamental I regular. Desses alunos, em torno de 62,1% não possuem mediador escolar, mas que para as famílias a presença do mediador é fundamental para o desenvolvimento do aluno em sala, alcançando 89,7% das respostas.



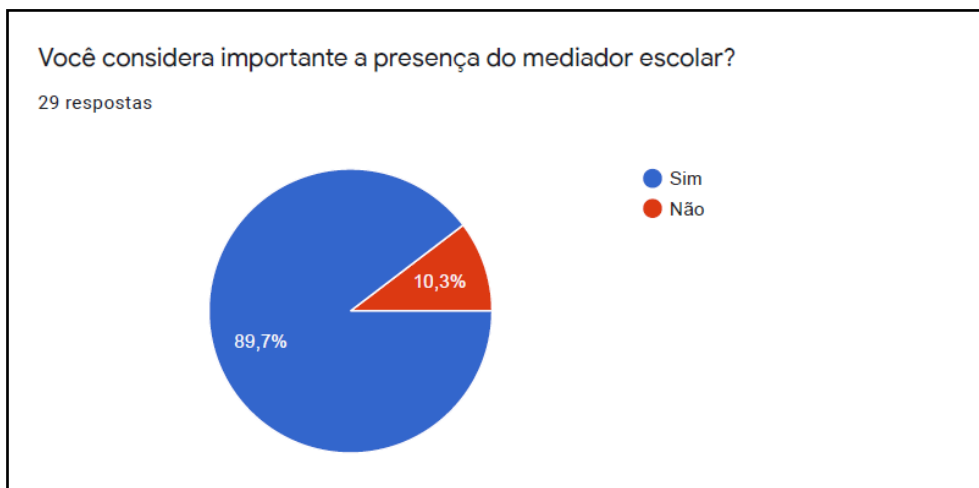
Fonte: Pesquisa PROAF, 2020.



Fonte: Pesquisa PROAF, 2020.

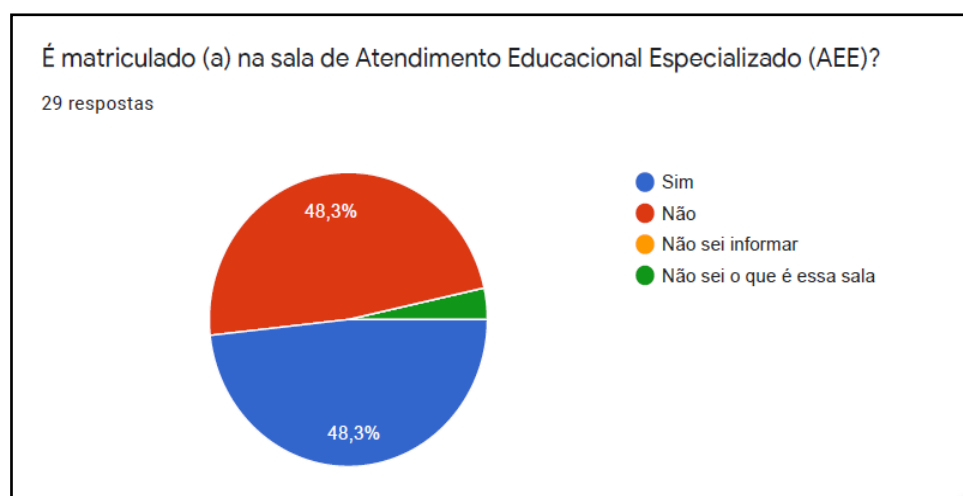


Fonte: Pesquisa PROAF, 2020.

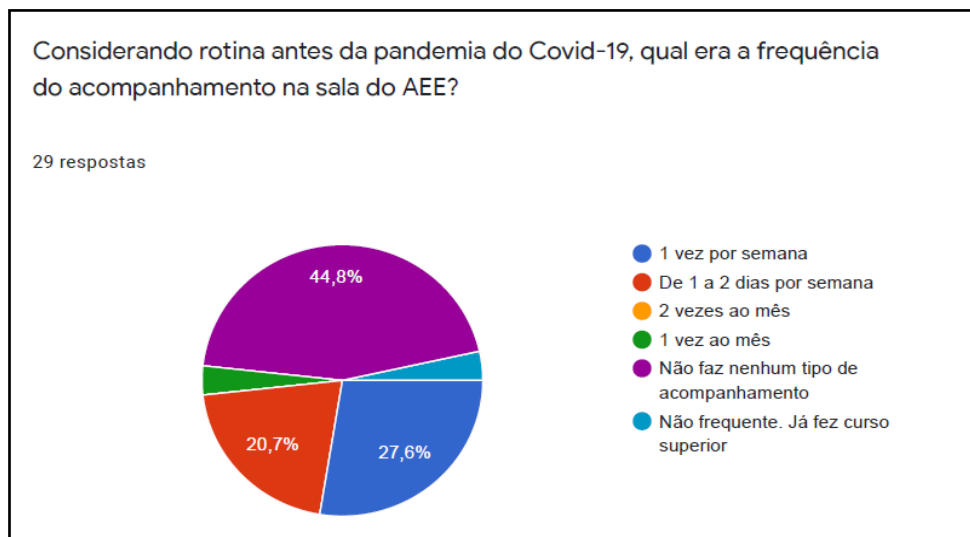


Fonte: Pesquisa PROAF, 2020.

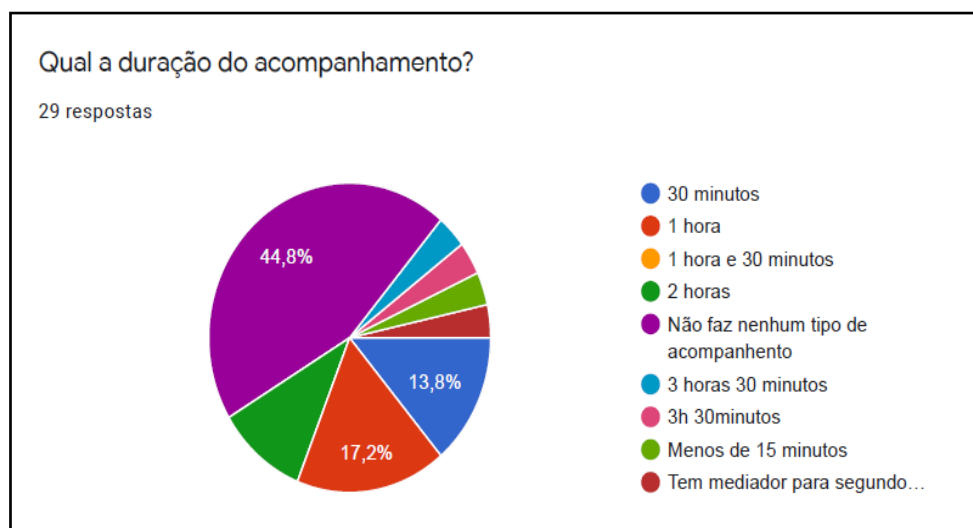
Sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), tivemos um meio termo nas respostas, pois 48,3% responderam que tinham AEE antes da pandemia seguido de 48,3% que afirmaram que não tinham acompanhamento no AEE. Para os que tinham acompanhamentos, a frequência majoritária foi de 1 a 2 dias por semana e os acompanhamentos duravam, em média, 1 hora.



Fonte: Pesquisa PROAF, 2020.

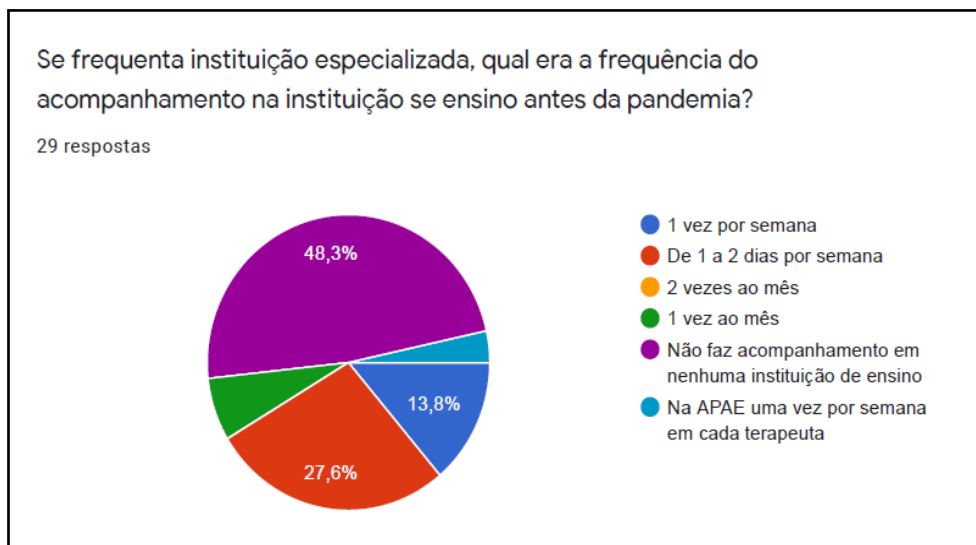


Fonte: Pesquisa PROAF, 2020.

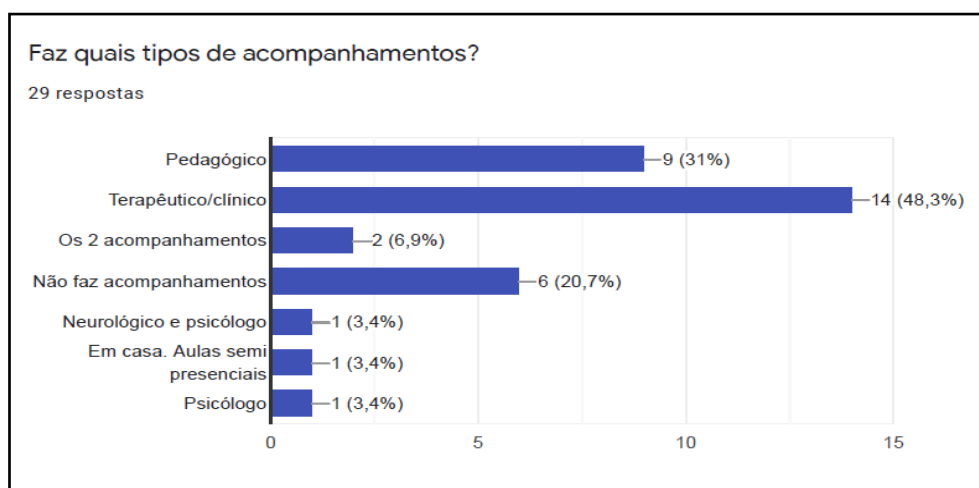


Fonte: Pesquisa PROAF, 2020.

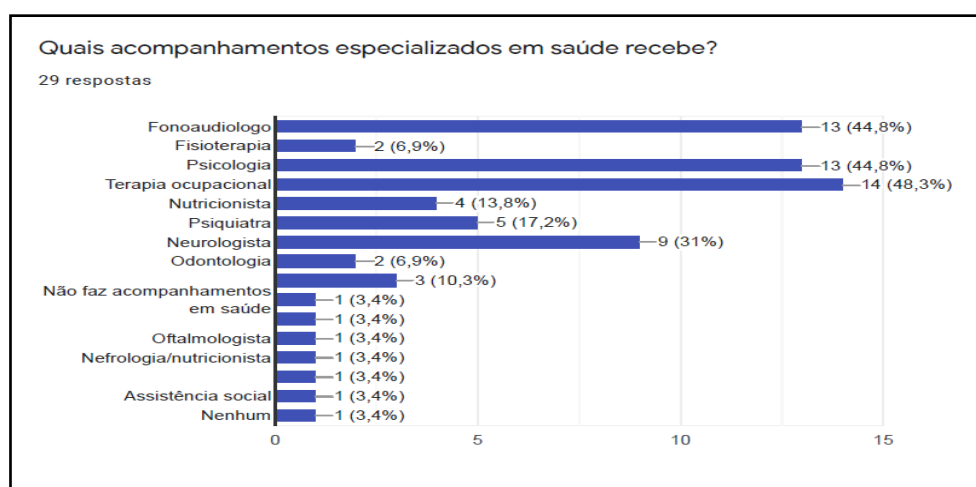
Nas instituições especializadas, a frequência majoritária foi de 1 a 2 dias por semana e os acompanhamentos duravam, em média, 1 hora. Ressaltando os acompanhamentos pedagógicos e terapêutico/clínico (Fonoaudiólogo, Psicólogos e Terapeutas Ocupacionais) como os principais.



Fonte: Pesquisa PROAF, 2020.



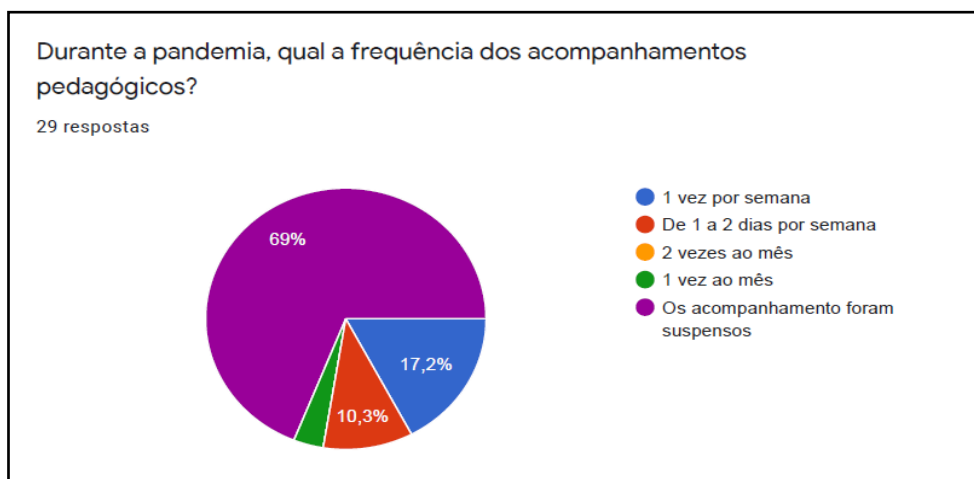
Fonte: Pesquisa PROAF, 2020.



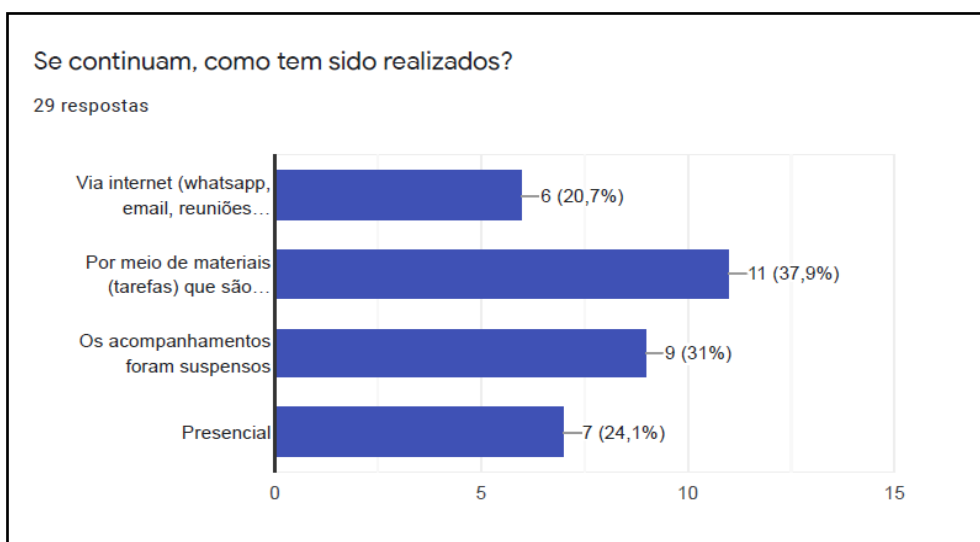
Fonte: Pesquisa PROAF, 2020.

3) Serviços durante a pandemia do Covid-19

Durante a pandemia, 69% responderam que os acompanhamentos pedagógicos (AEE) foram suspensos; 17,2% continuam acontecendo 1 vez por semana; 10,3% continuam acontecendo de 1 a 2 dias por semana, sejam eles via internet (whatsapp, email, reuniões) e/ou por meio de materiais/tarefas impressas enviadas pela escola.

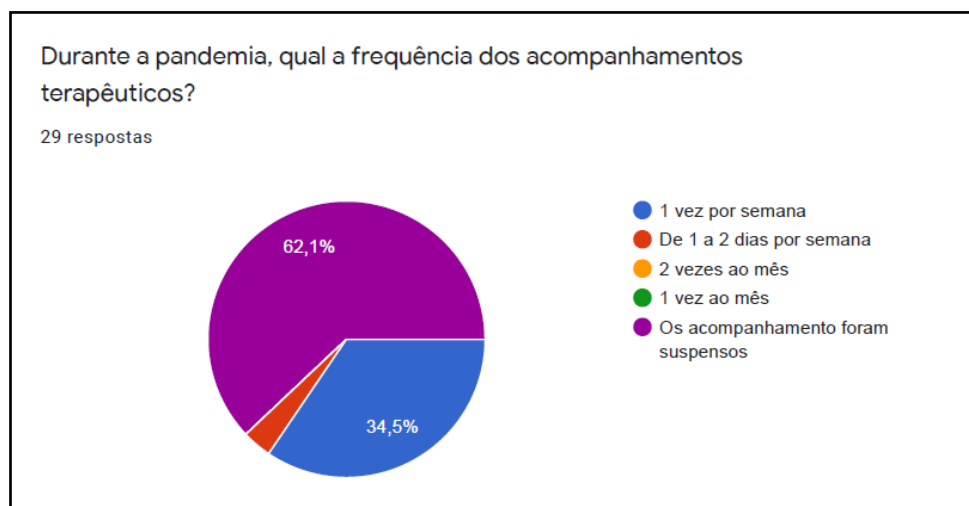


Fonte: Pesquisa PROAF, 2020.

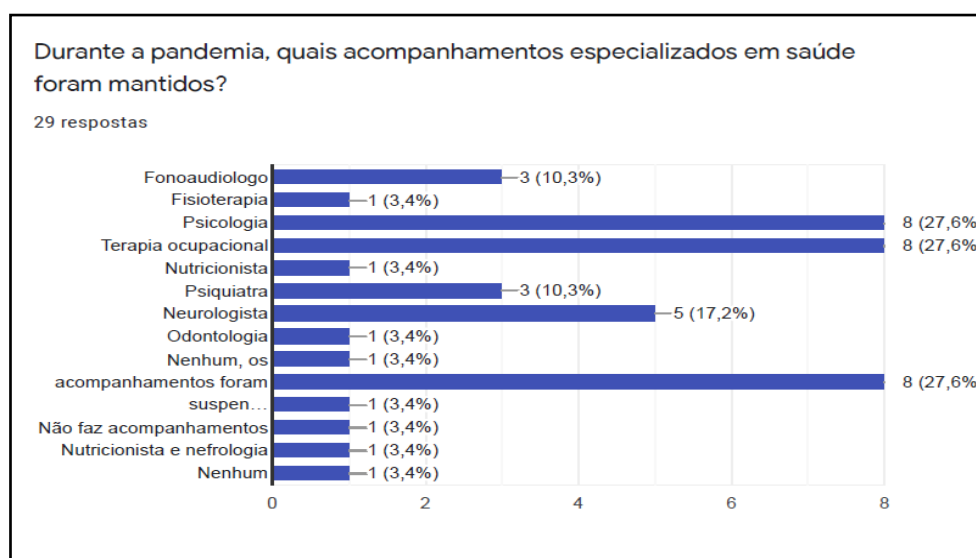


Fonte: Pesquisa PROAF, 2020.

Com relação aos acompanhamentos terapêuticos, 62,1% apontaram para a suspensão dos acompanhamentos, e acerca de 34,5% continuam acontecendo 1 vez por semana com aumento significativo no psicológico e terapêutico ocupacional. Mesmo com a continuidade de alguns acompanhamentos, foi perceptível uma redução acentuada na assistência, tanto pedagógica quanto terapêutica/clinica.



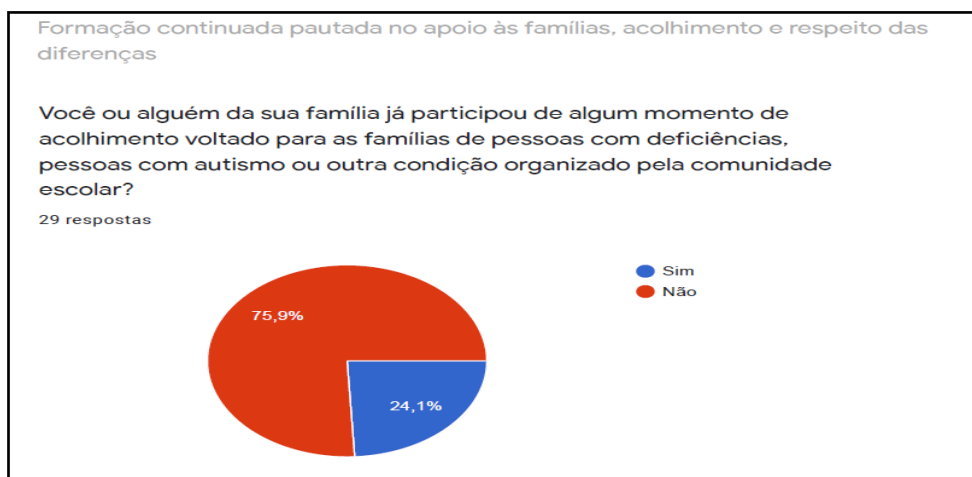
Fonte: Pesquisa PROAF, 2020.



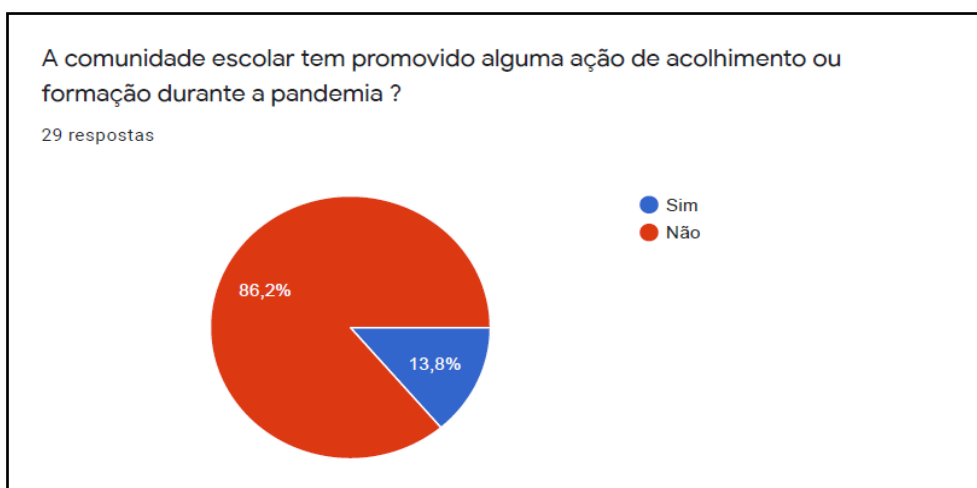
Fonte: Pesquisa PROAF, 2020.

4) Formação continuada pautada no apoio às famílias, acolhimento e respeito das diferenças

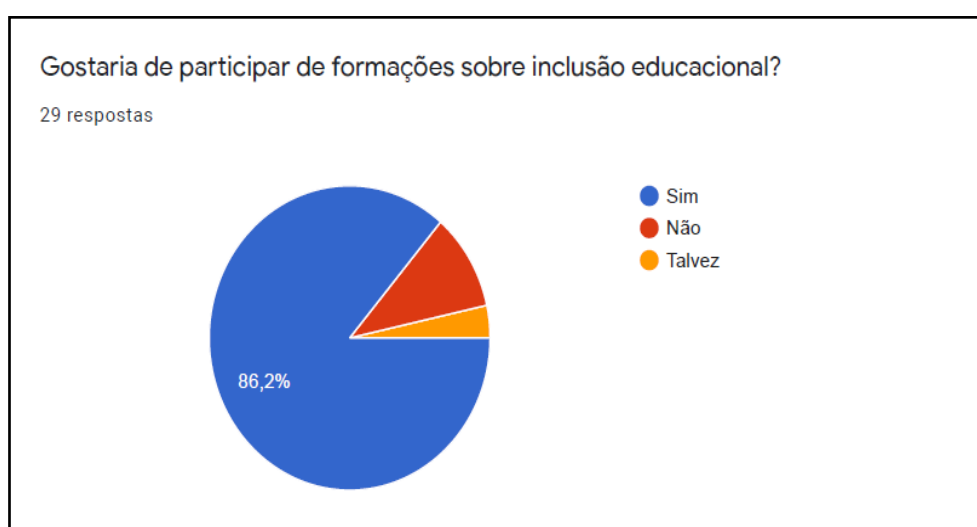
Sobre a formação continuada, 75,9% das famílias nunca participaram de momentos de escuta voltados para o acolhimento e respeito às diferenças organizado pela comunidade escolar; 86,2% apontaram para a falta de alguma ação de acolhimento ou formação durante a pandemia e 86,2% afirmaram que gostaria de participar de formações sobre inclusão educacional.



Fonte: Pesquisa PROAF, 2020.



Fonte: Pesquisa PROAF, 2020.



Fonte: Pesquisa PROAF, 2020.

Por fim, os resultados apontaram para um déficit no acolhimento das pessoas com TEA, deficiência e/ou 'condição', antes e durante o contexto pandêmico

ocasionado pelo Covid-19, tanto no que diz respeito à inclusão educacional na rede básica quanto na assistência para com os acompanhamentos com profissionais da área da saúde.

4.5 (IN) CONCLUSÕES DA PESQUISA AFIRMATIVA

A comunicação é uma das dimensões da interação e barreiras comunicacionais que impactam significativamente a inclusão social e educacional das pessoas com deficiências, TEA e suas famílias. Atualmente, a Tecnologia Assistiva (TA) especificamente CAA estão cada vez mais presentes em contextos de sala de aula regular, como recursos que proporcionem aprendizagem de pessoas com TEA, com deficiência, transtornos e/ou ‘condição’. Os recursos desse sistema estão voltados para materiais adaptados que facilitam as questões relacionadas à acessibilidade das mesmas e tem como objetivo proporcionar para a pessoa com TEA, por exemplo, que não possui o desenvolvimento comunicativo suficiente, maior independência e qualidade de vida.

Finalizo esse percurso de pesquisa reafirmando a importância do incentivo a pesquisa e extensão, do trabalho colaborativo, da troca de experiências e da atenção para com pessoas, com ou sem deficiência, transtornos e/ou ‘condição’. Ressignificando as palavras de Floriani (2008), “é no coletivo que aprende a conhecer, a conceituar, a elaborar e a significar o mundo. E é na sociedade que nascem as desigualdades, não sendo, portanto, responsabilidade da escola, a tarefa de eliminá-las, nem de dissimulá-las, mas sim de denunciá-las para que possa provocar desconfortos” (FLORIANI, 2008, p.20).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, 29 de Novembro de 2020, às 21:37, sento para concluir esse enorme ciclo que foi aberto há 16 anos atrás, com aquela menininha toda contente descobrindo as doçuras e travessuras advindas da ambiência escolar. Com essa nova rotina ao qual fomos obrigados a seguir devido a pandemia do Covid-19, concluo a escrita desse memorial no meu lugar de origem, no acolhimento da minha família, no silêncio do meu sertão. Aqui, se eu fecho os meus olhos, consigo lembrar em flashbacks os percursos acadêmicos trilhados por mim durante todos esses anos.

Pensar a formação inicial de professores e seus reflexos na educação básica sempre me proporcionou lugares de desconfortos, fazendo refletir sobre os espaços formativos acadêmicos e sua correlação com a escola, nosso chão e ambiência de trabalho. Os estágios curriculares foram fundamentais nesse processo, pois, foi no estágio de observação e foram nos estágios de regência que pude perceber, intervir e experimentar os prazeres e os desprazeres da profissão docente. Assim, acredito que os percursos trilhados nos estágios e seus momentos de discussões e partilha de saberes em espaços acadêmicos e não acadêmicos me proporcionou espaços de experiências – esta advinda das vivências que me passou; me aconteceu e, sobretudo, me tocou.

Como bolsista do programa afirmativa, aprendi a importância do trabalho colaborativo, da troca de experiências, do diálogo com a comunidade externa. Compreendi que formação se faz ao caminhar e no colaborativo – acolhendo as necessidades do eu e do outro, da universidade e da escola – pensando a diversidade como potência e não como fraqueza. Portanto, como professora pesquisadora, resalto a necessidade de repensarmos os cursos de formação de professores, quebrando as barreiras entre o ensino superior, a educação básica e a comunidade, pois, seguir carreira docente é uma escolha, mas ser professor é pensar no outro, na diversidade, na inclusão – é ser humano e social.

Memorando o meu caminhar formativo, percebi a importância do ensino, da pesquisa e extensão, visto que, através de ambos consegui pesquisar na graduação temática tão necessária para a minha formação enquanto professora em construção. Relembro que, após um período pesquisando, outros professores do curso de Inglês abriram espaços para diálogos dentro das suas disciplinas, tais como disciplinas de Língua e Literatura, me auxiliando na aprendizagem dos conteúdos bases das disciplinas partindo do meu ponto de interesse, pois, principalmente nessas disciplinas, eu sentia

muita dificuldade, mas juntos, construímos diálogos colaborativos ancorados no respeito e na compreensão das minhas limitações.

Hoje, olhando para trás, vejo o caminho percorrido por mim – me descobri na pesquisa e a partir disso trilhei caminhos no curso pautado na escuta, na compreensão e no diálogo com os meus mestres – descobrindo-me professora. Saliento que eu, o curso, os meus futuros colegas de profissão, a universidade que nos acolhe ainda temos muito que caminhar, mas já demos o primeiro passo, agora é só seguir. Por fim, finalizo esse ciclo com a esperança de que novos ciclos se abrirão - ciclos de formação continuada, de pesquisa e aprendizagens mediante caminhos da educação e inclusão.

REFERÊNCIAS

AINSOW, Mel. **Tornar a educação inclusiva:** Como essa tarefa deve ser conceituada? *In:* Tornar a educação inclusiva, UNESCO, 2009, p. 11-25.

AMARAL, L.A. **Sobre crocodilos e avestruzes.** *In:* AQUINO, J. Diferenças e preconceitos na escola. SP: Sumus, 1998.

ANDRADE, E.R.S. **Equipe multiprofissional no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) em uma instituição especializada de Jacobina/Ba:** Tecendo cuidados para alunos com TEA. Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED, Jacobina, 2019.

AQUINO, Júlio Groppa. **Diferenças e preconceitos na escola:** alternativas teóricas e práticas. Ed: Summus, São Paulo, 1998, p. 1-12.

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva.** Porto Alegre, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 16 de novembro de 2020.

BONDÍA, J.L. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação, 2002.

BRASIL. **Constituição (1998):** Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 16 de novembro de 2020.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.** Parecer CNE/CP nº 02/2015: Diretrizes Nacionais Curriculares para A Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério e da Educação Básica. Aprovado em 09/06/2015. Publicado no DOU em 25/06/2015.

BRASIL, MS: 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 – 2015.

BRASIL. **LDB (1996):** Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 16 de novembro de 2020.

BRASIL. (org.). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Equipe da Secretaria de Educação Especial/MEC. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 18 de novembro de 2020.

CANDAU, V.M.F. **Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos,** Educ. Soc. Campinas, v. 33, n. 120, 2012, p. 715-726.

CARVALHO, A.L.O.F. **Educação Inclusiva e seus Impactos nas Práticas Pedagógicas na rede Municipal de Jacobina/BA:** Estudo Colaborativo na Escola Professor Carlos Gomes da Silva. Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED, Jacobina, 2016.

DELIBERATO, D. **Comunicação Alternativa na Educação Infantil: Instrumentos para Aquisição de Competências do Aluno com Deficiência.** *In:* Trilhando Juntos a Comunicação Alternativa. Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, São Paulo, 2017, p. 77-95.

DIARIO DA INCLUSÃO. **A importância da acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiência.** DIS, Brasília, 2016. Disponível em: <https://diariodainclusaosocial.com/2017/11/07/a-importancia-da-acessibilidade-para-a-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 17 de Novembro de 2020.

FACION, J.R; LIRA, S.M, de. MELO, S.C, de. **Políticas inclusivas e possíveis implicações no ambiente escolar.** Ed. InterSaberes, Curitiba, 2012, p. 49-70.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. **Os conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador:** Perspectivas do trabalho docente. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216516>. Acesso em: 15 de Novembro de 2020.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. **A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade.** *In.* MANTOAN, Maria Teresa E. O desafio das diferenças nas escolas. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 141-145.

FLORIANI, F.H. **Flexibilização curricular como princípio para a inclusão do aluno com deficiência intelectual.** Universidade Federal do Paraná, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1996.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Organização curricular e processo de aprendizagem de alunos com necessidades especiais no ensino regular.** *In:* Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 2. Ed. Rio de Janeiro, 2012, p. 69-106.

GOERGEN, M. Sonia. **Sobre o diagnóstico em Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): Considerações introdutórias à temática.** *In:* Autismo, Educação e Transdisciplinaridade, Carlo Schmidt (org.). Ed. Papyrus, Campinas, São Paulo, 2014, p. 29-41.

HUBASKI, C; NUERNBERG, A.H; NUNES, D.R.P; OLIVEIRA, V.F; PEREIRA, D.M; SCHMIDT, C. **Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas.** São Paulo, 2016, p. 222-235.

Lei Berenice Piana. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista,** Lei N° 12.764, 2012.

LOPES, M.M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar.** Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, 2018.

MASSARO, Munique. **Mediação do professor de educação infantil no contexto de sistemas de comunicação suplementar e alternativa.** *In:* Trilhando Juntos a Comunicação Alternativa. Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, São Paulo, 2017, p. 109-122.

NOVÓIA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão como docente.** São Paulo: Cadernos de Pesquisa, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 15 de Novembro de 2020.

OGASAWARA, J.S.V. **O conceito de aprendizagem de Skinner e Vygotsky: Um diálogo possível.** Biblioteca Central da UNEB, Salvador, 2009.

PERRELI, M.A.S; FLAVINÊS, R; TEIXEIRA, L.R.M; NOGUEIRA, E,G,D. **Percursos de um grupo de pesquisa-formação: Tensões e reconstruções.** Brasília: Estudos RBEP, 2013.

PIMENTEL, S.C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários. In: MIRANDA, T.G.; GALVÃO FILHO, T.A. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012.

SARTORETTO, M.L. Os fundamentos da Educação Inclusiva. 2011. Disponível em: https://assistiva.com.br/Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva.pdf.

SCHMIDT, Carlo. **Autismo, educação e transdisciplinaridade.** In: Autismo, Educação e Transdisciplinaridade, Carlo Schmidt (org.). Ed. Papirus, Campinas, São Paulo, 2014, p. 7-27.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. **Pesquisa participante: Alteridade e Comunidades Interpretativas.** Psicologia USP 17 (2), São Paulo, 2006, p.11-41.

WALTER, C.C.F. **A Comunicação Alternativa no contexto escolar: Inclusão de pessoas com autismo.** Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2000.

ZANATO, C. B. & Gimenez, R. (2017). **Educação Inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares.** *Revista @mbienteeducação*, 10(2), 289-303. Disponível em: <https://doi.org/10.26843/ae19828632v10n22017p289a303>. Acesso em: Julho de 2019.

ZANOLLA, S.R.S. **O conceito de mediação em Vigotski e Adorno.** *Psicologia&Sociedade*; 24(1), 5-14, 2012.

APÊNDICES

Fotos referentes às oficinas realizadas no Estágio Supervisionado II



Foto: Encontro - Módulo 1.



Foto: Encontro – Módulo 2.



Foto: Oficina 3.



Foto: Oficina 4.



Foto: Oficina 4.



Foto: Oficina 4.



Foto: Oficina 4.



Foto: Encerramento.



Foto: Encerramento

APÊNDICES

Fotos do livrinho das emoções – Sala de Atendimento Educacional Especializado
COMUJA\ Estágio Supervisionado III

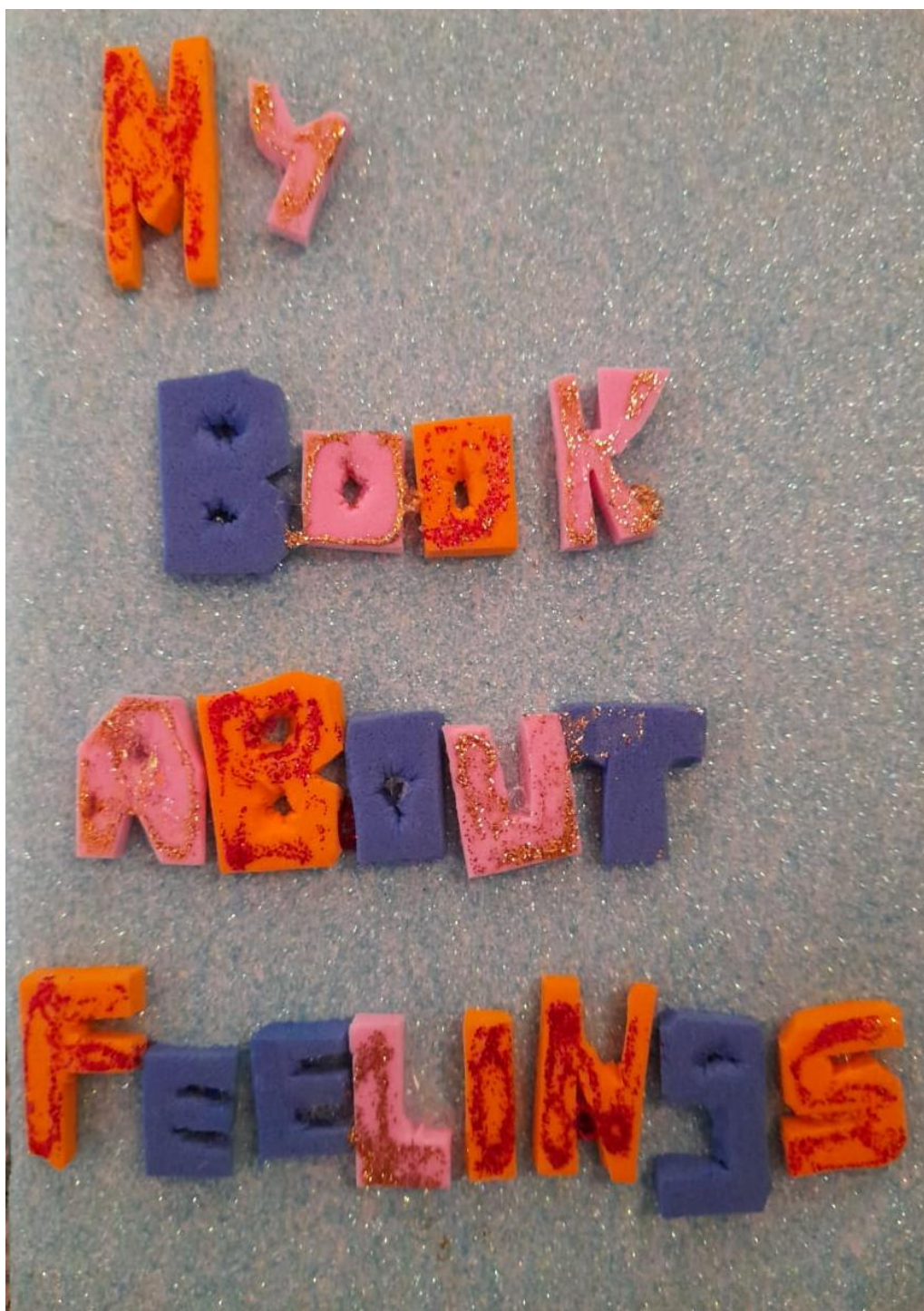


Foto: Livrinho das emoções – Aluna A.

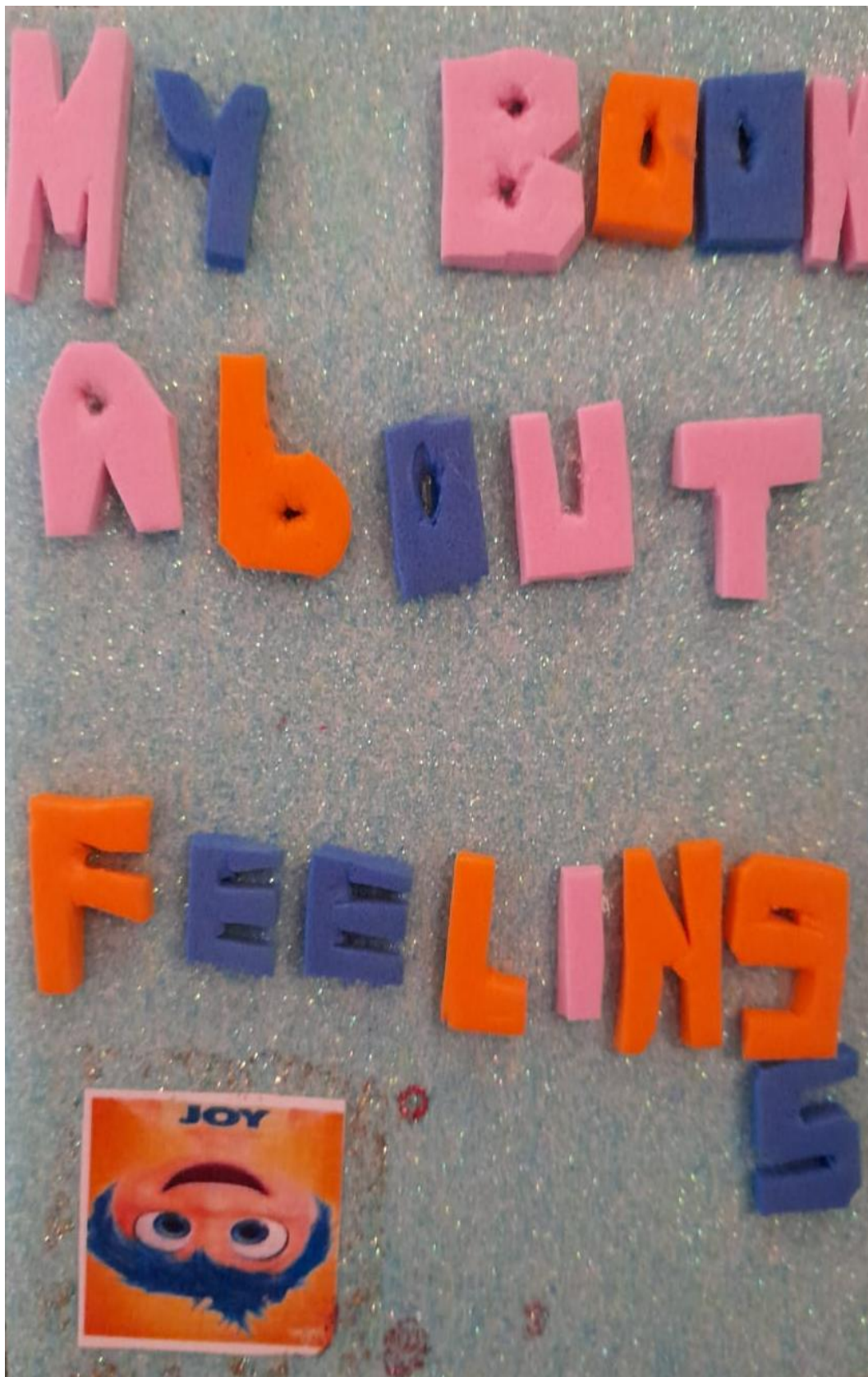


Foto: Livrinho das emoções – Aluna B.



Escola Estadual Padre Alfredo Haasler.

Professora: Regivânia Almeida

Data: _____

Disciplina: English Turma: _____

Aluna (o): _____

Estagiária: Naiane Rocha Mendes.

Questionnaire about inclusion

IMPORTANT REMARK - OBSERVAÇÃO IMPORTANTE

- Questions should be answered preferably in English. (As perguntas deverão ser respondidas preferencialmente em inglês.)

1. In your opinion, what is **INCLUSION**? (Na sua opinião, o que é INCLUSÃO?)

2. In your opinion, is it possible to include all students in the school environment? (Na sua opinião, é possível incluir todos os alunos no ambiente escolar?) () **Yes** () **No**

Justify your answer. (Justifique a sua resposta)

3. Do you consider yourself an inclusive person? (Você se considera uma pessoa inclusiva?)

() **Yes** () **No**

Justify your answer. (Justifique a sua resposta)

4. Do you know people with special educational needs? (Você conhece pessoas com necessidades educacionais especiais?) () **Yes** () **No**

5. What does inclusion mean to you? Describe inclusion in 3 words. (O que inclusão significa para você? Descreva inclusão em 3 palavras.)

1. _____ 2. _____ 3. _____

6. Do you like watching movies? (Você gosta de assistir filmes?) () **Yes** () **No**

7. Do you know movies that cover inclusion as a main theme? (Você conhece filmes que aborda a inclusão como tema principal?) () **Yes** () **No**

If so, which ones? (Se sim, quais?)

8. Would you like to watch a movie that addresses inclusion as its main theme? (Você gostaria de assistir um filme que aborde a inclusão como tema principal?) () **Yes** () **No**

9. Would you like to work in the English language classes with films about inclusion? (Você gostaria de trabalhar nas aulas de inglês com filmes sobre inclusão?) () **Yes** () **No**

Why? (Porquê)

10. Would you like to watch movies and do movie-based activities in English classes? (Você gostaria de assistir a filmes e fazer atividades baseadas em filmes nas aulas de inglês?) Yes No

Why? (Porquê?)

11. In your opinion: (Na sua opinião:)

What is the teacher's goal of working English language in the classroom through movies? (Qual é o objetivo do professor de trabalhar o idioma inglês na sala de aula através de filmes?)

12. Is it possible to learn English from movies? (É possível aprender Inglês com filmes?) Yes No

Justify and give examples. (Justifique e dê exemplos.)

13. Does the movie motivate and integrate students and teachers? (O filme motiva e integra alunos e professores?) Yes No

How do you realize this? (Como você percebe isso?)

14. What role does the movie play in your life? (Que papel o filme desempenha na sua vida?)

15. According to the activity proposal: (De acordo com a proposta da atividade.)

a) Create an inclusion awareness phrase. (Crie uma frase de conscientização sobre inclusão.)

b) Draw a picture that represents inclusion in the school environment. (Faça um desenho que represente a inclusão no ambiente escolar.)



APÊNDICES

Material produzido pelos meninos surdos

Colégio Estadual Padre Alfredo Haasler\ Estágio Supervisionado III

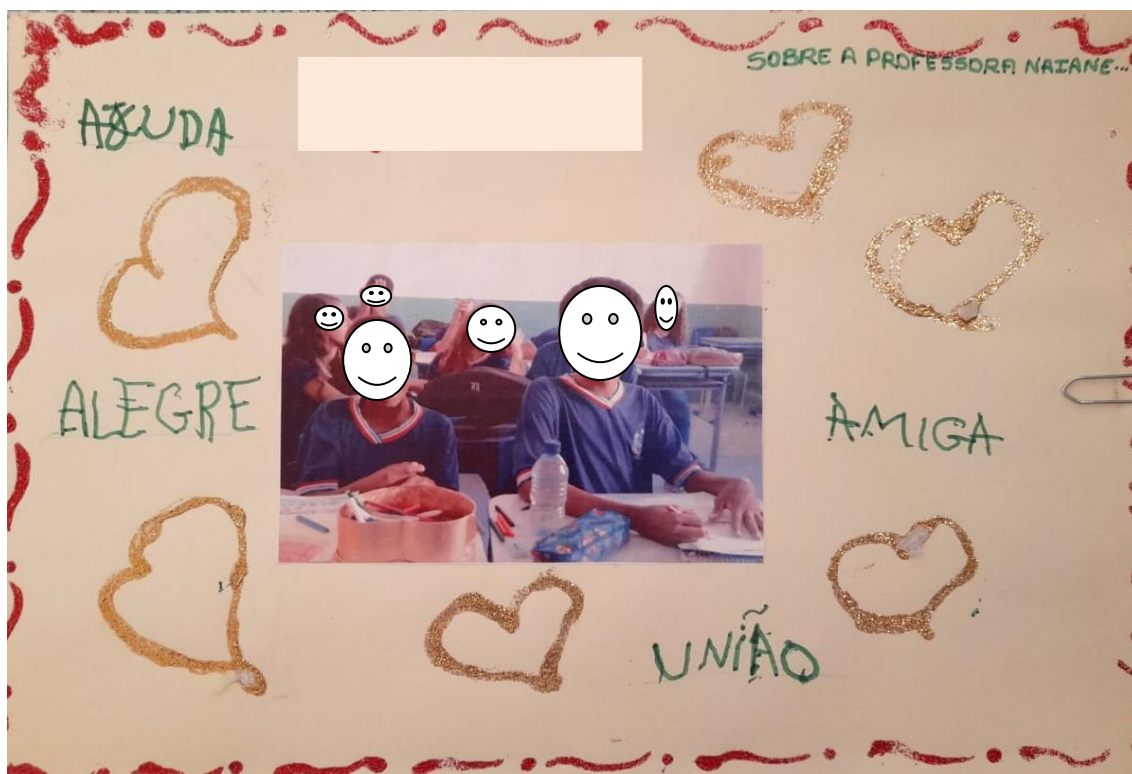


Foto: Sala Regular.



Foto: Sala Regular.

APÊNDICES

Certificados







Certificado

Certificamos que **Naiane Rocha Mendes** participou no dia 25 de julho de 2020 do workshop “**Uma visão interdisciplinar sobre os benefícios da comunicação alternativa**”, com carga horária de 3 horas, ministrado por **Mariana Gurian Manzini**, Terapeuta Ocupacional, e **Rafael Alves**, especialista em Tecnologia Assistiva.



tobiidynavox

Certificado

Certificamos que **Naiane Rocha Mendes** participou do treinamento online ministrado por **Vianney Figueroa**, fonoaudióloga especialista da **Tobii Dynavox** sobre **Autismo - Visão geral e considerações dentro da CAA** realizado no dia 4 de agosto de 2020, com carga horária de 1h (uma hora).



tobiidynavox





Certificado

Certificamos que

Naiane Rocha Mendes

Participou como PALESTRANTE/DEBATEDORA da Oficina de Estudo de Caso On-line "Identidade, Diferenças e Inclusão", ação desenvolvida e organizada pelo Curso Livre "Docência em questão: diálogos entre saberes e práticas na formação de professores de língua inglesa" dentro dos Itinerários Formativos no Contexto da Pandemia COVID-19 do Colegiado de Letras Língua Inglesa e suas Literaturas da Universidade do Estado da Bahia, Campus IV, Jacobina, aos dias 09.10.2020. Carga horária: 02 horas e meia.

JACOBINA – BA, 29 DE OUTUBRO DE 2020.


João Silva Rocha Filho
Diretor Uneb DCH-IV




Juliana Salvadori
Coordenadora NUPE



Certificado

Certificamos que

Naiane Rocha Mendes

Atuou na função de MEDIADORA do Encontro Formativo On-line "Inclusão e os desafios para as práticas inclusivas na escola", ação desenvolvida e organizada pelo Grupo de estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE) da Universidade do Estado da Bahia, Campus IV, Jacobina, aos dias 05.06.2020. Carga horária: 04 horas.

JACOBINA – BA, 10 DE JUNHO DE 2020.




João Silva Rocha Filho
Diretor Uneb DCH-IV


Juliana Salvadori
Coordenadora NUPE

Certificado

Certificamos que

Naiane Rocha Mendes

Participou do Itinerário Formativo intitulado “Docência em questão: diálogos entre saberes e práticas na Formação de professores de Língua Inglesa”, ocorrido entre os meses de agosto a dezembro de 2020; a ação foi coordenada pelo Colegiado de Letras Língua Inglesa e suas Literaturas e vinculado à Universidade do Estado da Bahia, Campus IV, Jacobina. Carga horária: 100 horas.

JACOBINA – BA, 09 DE FEVEREIRO DE 2021.


João Silva Rocha Filho
Diretor Uneb DCH-IV




Osni Oliveira N. da Silva
Coordenador NUPE



Certificado

Certificamos que

Naiane Rocha Mendes

Atuou na função de MEDIADORA do Encontro Formativo On-line “Distúrbio do desenvolvimento da coordenação motora em PCD /TEA”, ação desenvolvida e organizada pelo Grupo de estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE) da Universidade do Estado da Bahia, Campus IV, Jacobina, aos dias 13.05.2020. Carga horária: 04 horas.

JACOBINA – BA, 29 DE MAIO DE 2020.




João Silva Rocha Filho
Diretor Uneb DCH-IV


Thais Nascimento
Coordenadora NUPE



Certificado

Certificamos que

Naiane Rocha Mendes

Atuou na função de MEDIADORA da Live “Brincar, comunicar e fortalecer vínculos: distanciamento social e TEA”, ação desenvolvida e organizada pelo Grupo de estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE) da Universidade do Estado da Bahia, Campus IV, Jacobina, aos dias 07.05.2020. Carga horária: 01 hora.

JACOBINA – BA, 29 DE MAIO DE 2020.




João Silva Rocha Filho

Diretor Uneb DCH-IV


Thais Nascimento
Coordenadora NUPE

FLH05 BCV0144

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CERTIFICADO

Certificamos que NAIANE ROCHA MENDES, participou como ouvinte no V *Seminário de Tecnologia Assistiva: Inovação Tecnológica e Produção de Evidências*, realizado em 14 de dezembro de 2020, com a carga horária de 4 hora(s).

São Carlos, 14 de dezembro de 2020


Prof. Dr.ª Gersa Ferreira Lourenço

Coordenadora da Atividade

Docente do Departamento de Terapia Ocupacional/UFSCar

Certificado

Certificamos que

Naiane Rocha Mendes

Atuou na função de ORGANIZADORA da Série de Lives e Encontros Formativos On-line “Pessoas com deficiência, famílias e profissionais: Comunicação, vínculos e inclusão em tempos de distanciamento social”, ação desenvolvida e organizada pelo Grupo de estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE) da Universidade do Estado da Bahia, Campus IV, Jacobina, aos meses de Maio e Junho de 2020. Carga horária: 40 horas.

JACOBINA – BA, 14 DE JULHO DE 2020.


João Silva Rocha Filho
Diretor Uneb DCH-IV




Juliana Salvadori
Coordenadora NUPE



Certificado

Certificamos que

Naiane Rocha Mendes

Atuou na função de MEDIADORA do Encontro Formativo On-line “AEE online: desafios e (im)possibilidades”, ação desenvolvida e organizada pelo Grupo de estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE) da Universidade do Estado da Bahia, Campus IV, Jacobina, aos dias 29.05.2020. Carga horária: 04 horas.

JACOBINA – BA, 10 DE JUNHO DE 2020.




João Silva Rocha Filho
Diretor Uneb DCH-IV


Juliana Salvadori
Coordenadora NUPE

Certificado

Certificamos que

Naiane Rocha Mendes

Participou da Live (YouTube) “Tecnologia Assistiva e seus recursos para a aprendizagem durante a pandemia”, ação desenvolvida e organizada pelo Grupo de estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE) da Universidade do Estado da Bahia, Campus IV, Jacobina, aos dias 24.06.2020. Carga horária: 03 horas.

JACOBINA – BA, 29 DE JUNHO DE 2020.


João Silva Rocha Filho
 Diretor Uneb DCH-IV




Juliana Salvadori
 Coordenadora NUPE



DCH - CAMPUS V
Departamento
de Ciências Humanas



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA

#campusquePULSA

CERTIFICADO

Certificamos que **NAIANE ROCHA MENDES** participou, na condição de OUVINTE, da conferência *online* “OS DESAFIOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA ATUALIDADE”, realizada em 22/09/2020 pelo Projeto de Extensão ‘CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA’ do Departamento de Ciências Humanas, Campus V, Universidade do Estado da Bahia, contabilizando 3 (três) horas em atividades.

Santo Antônio de Jesus, Bahia, 30 de setembro de 2020.



PROF. DR. JOÃO EVANGELISTA DO N. NETO
Diretor
UNEB, Campus V



PROF. DR. FELIPE RODRIGUES BOMFIM
Coordenador NUPE
UNEB, Campus V

 /unebcampus5
 ascomcampus5@uneb.br
 71 9717-5984



CERTIFICADO

Certificamos que **Naiane Rocha Mendes** participou do III Encontro AFIRMATIVA, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, apresentando o trabalho intitulado **Inclusão educacional de pessoas com TEA no Piemonte da Diamantina: comunicação alternativa e ampliada como recurso de ensino e aprendizagem**, sob a orientação do(a) Professor(a) **Juliana Cristina Salvadori**, no dia 01 de dezembro de 2020, através de *mediação tecnológica da plataforma Teams*.

Salvador – BA, 03 de dezembro de 2020.


Amélia Tereza Santa Rosa Maraux
 Pró-Reitora de Ações Afirmativas
 Port. 2.805/2017 – D. O. E de 02/12/2017
 Mat. 74.282.340-9



CERTIFICADO

Certificamos que **Naiane Rocha Mendes** participou, na condição de bolsista, do Programa AFIRMATIVA de Pesquisa e Extensão, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Edital nº 067/2019 e desenvolveu o Subprojeto **Comunicação Alternativa e Ampliada na aprendizagem de língua para pessoas com o Espectro do Autismo**, vinculado ao Projeto **Inclusão educacional e social de pessoas com TEA no Piemonte da Diamantina: Oficinas formativas**, sob a orientação da Professora **Juliana Cristina Salvadori** com carga horária de 20 horas semanais, no período de outubro de 2019 a setembro de 2020.

Salvador – BA, 30 de novembro 2020.


Amélia Tereza Santa Rosa Maraux
 Pró-Reitora de Ações Afirmativas
 Mat. 74.282.340-9
 Port. 2.805/2017 – D. O. E de 02/12/2017

Certificado

Certificamos que

Naiane Rocha Mendes

Atuou na função de MEDIADORA do Encontro Formativo On-line “TEA e Intervenções com Comunicação Alternativa Ampliada (CAA)”, ação desenvolvida e organizada pelo Grupo de estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE) da Universidade do Estado da Bahia, Campus IV, Jacobina, aos dias 10.06.2020. Carga horária: 04 horas.

JACOBINA – BA, 16 DE JUNHO DE 2020.


João Silva Rocha Filho
Diretor Uneb DCH-IV




Juliana Salvadori
Coordenadora NUPE

Certificado

Certificamos que


Naiane Rocha Mendes

Participou do Encontro Formativo On-line “Literatura Surda: Diálogos reflexivos”, ação desenvolvida e organizada pelo Grupo de estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE) da Universidade do Estado da Bahia, Campus IV, Jacobina, aos dias 09.06.2020. Carga horária: 04 horas.

JACOBINA – BA, 16 DE JUNHO DE 2020.


João Silva Rocha Filho
Diretor Uneb DCH-IV




Juliana Salvadori
Coordenadora NUPE