



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**  
**LINHA: EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA ASSISTIVA, ACESSIBILIDADE E CULTURA**

**RENATA LIMA DE MORAIS**

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIA APOIADA PELA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA:  
EFEITOS DA AUTOSCOPIA NA FORMAÇÃO DOCENTE**

**NATAL/RN**

**2024**

RENATA LIMA DE MORAIS

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA APOIADA PELA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA:  
EFEITOS DA AUTOSCOPIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Prof(a). Dr(a). Débora Regina de Paula Nunes.

Coorientadora: Prof(a). Dr(a). Débora Deliberato.

NATAL/RN

2024

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Sistema de Bibliotecas - SISBI  
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Central Zila Mamede

Morais, Renata Lima de.

Contaçon de história apoiada pela comunicação alternativa:  
efeitos da autoscopia na formação docente / Renata Lima de  
Morais. - 2024.

152 f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação Especial, Natal, RN, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Débora Regina de Paula Nunes.

Coorientação: Profa. Dra. Débora Deliberato.

1. Educação Especial - Dissertação. 2. Autoscopia -  
Dissertação. 3. Comunicação Aumentativa e Alternativa -  
Dissertação. 4. Transtorno do Espectro do Autismo - Dissertação.  
5. Contaçon de Histórias - Dissertação. I. Nunes, Débora Regina  
de Paula. II. Deliberato, Débora. III. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 376(043.3)

RENATA LIMA DE MORAIS

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA APOIADA PELA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA:  
EFEITOS DA AUTOSCOPIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

Prof(a). Dr(a). Débora Regina de Paula Nunes

Orientador(a)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Prof(a). Dr(a). Débora Deliberato

Coorientador(a)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Prof(a). Dr(a). Maria de Jesus Gonçalves

Membro interno

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Prof. Dr. Eduardo José Manzini

Membro externo

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Dedico esta dissertação à minha mãe, que sempre batalhou por mim, em especial, por minha educação.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me intuir, orientar e me dar suporte em todos os instantes.

À minha mãe, por toda dedicação a mim e à minha educação. Só cheguei aqui graças a você!

A Stefan, por estar ao meu lado em todas as horas e por não ter soltado a minha mão em nenhuma etapa do mestrado!

A minha família e em especial a meus tios Zé e Gracinha, que sempre deram suporte à minha educação quando precisei.

A minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Débora Nunes, por ter acreditado em mim na seleção, pela gentileza, generosidade, paciência e orientações em todos os momentos da pesquisa!

A minha coorientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Débora Deliberato, que com tanta doçura me acolheu como uma verdadeira fada madrinha e me deu suporte em tudo que eu precisei, além de ter me ensinado tanto, em que sou muito grata!

À professora participante da pesquisa, que de maneira tão gentil se disponibilizou para se aventurar nas reflexões da autoscopia e se desdobrar nas contações de história.

Às professoras auxiliares, sempre muito queridas.

A todos os responsáveis pelas crianças e pelas crianças em si.

A João Paulo, assistente de pesquisa, que mesmo em meio a seu trabalho e doutorado, se debruçou exaustivamente sobre os vídeos.

À Pollyanna, que além de me socorrer como assistente de pesquisa duplamente, foi precioso ombro amigo em horas diversas.

À Roze, que com seu jeitinho de ser, esteve presente desde o primeiro dia do mestrado e me deu apoio muito além da elaboração dos recursos, filmagens e variáveis.

À Gabriela, mulher maravilha que me inspira tanto e que compartilhamos tantos momentos preciosos.

À Fran, que com tanta generosidade e carinho foi amiga e parceira em momentos ímpares.

Aos amigos da vida acadêmica: Luzia, Sheila, Eliza, Louise, Hoziana, Aldijane, Tuiza, Elizabeth e tantos outros queridos da minha turma e dos corredores do centro de educação.

A todos os professores do PPGEEsp, por todo conhecimento e orientações. Em especial à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria, em que, juro a ela que estou buscando ser menos prolixa. Ao Prof. Dr. Manzini, que admiro, muito obrigada por ter aceitado estar em minha banca e ter me ensinado tanto.

## RESUMO

Nos últimos anos, o número de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) tem crescido substancialmente nas classes regulares. Apesar da crescente presença dessa população na escola, pesquisas sugerem que os profissionais da educação sentem dificuldades para lidar com crianças com TEA, principalmente devido às limitações sociocomunicativas que apresentam. Cerca de um terço dessas crianças não consegue se comunicar pela fala, sendo essencial o uso de recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Em contexto pré-escolar, a CAA tem sido adotada em rotinas diversificadas, incluindo dinâmicas de contação de histórias. Estudos sugerem que muitos professores desconhecem ou não se sentem preparados para utilizar a CAA em atividades dessa natureza. Assim, pesquisas denotam a relevância da formação docente para que a inclusão da criança com TEA ocorra. Uma das crescentes práticas adotadas em programas de formação profissional é a autoscopia, um procedimento de autoconfrontação com vistas à formação do professor reflexivo. Com base nesse panorama, o objetivo geral do presente estudo foi analisar os efeitos do procedimento de autoscopia no uso da CAA na contação de histórias pelo professor de crianças com TEA. Os participantes incluíram uma professora e 14 crianças de uma turma da educação infantil (nível III), dentre elas 3 crianças com TEA. Quatro livros acessíveis em CAA foram confeccionados para a realização da pesquisa, que foi conduzida em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Natal. O relato verbal da docente e da pesquisadora, registrados durante as sessões de autoscopia, foi analisado com base na Análise de Conteúdo. Três categorias de análise foram produzidas para a professora, incluindo organização da tarefa, recursos, estratégias, autoavaliação e participação da professora no processo de autoscopia. Nas falas da pesquisadora, quatro categorias foram consideradas: recursos, estratégias, participação das crianças com TEA e avaliação da prática da professora. Os efeitos da autoscopia na prática docente foram analisados por meio de um delineamento quase-experimental intrasujeito e avaliados usando Porcentagem Não Sobreposta de Dados (PND). Os resultados revelaram que a intervenção impactou a prática docente de distintas formas. Aumento significativo foi observado na frequência de perguntas verbais sobre a história, perguntas e comentários usando símbolos, assim como o uso de perguntas fechadas. Apesar de disponibilizar os símbolos para as crianças com mais frequência,

a professora pouco os utilizou para contar as histórias ou tecer comentários verbais sobre a narrativa. Os registros observacionais sugeriram que as mudanças no comportamento da professora favoreceram a participação das crianças com TEA na contação de histórias.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Autoscopia; Comunicação Aumentativa e Alternativa; Transtorno do Espectro do Autismo; Contação de histórias.

## ABSTRACT

In recent years, the number of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) has grown substantially in regular classes. Despite the increasing presence of this population in schools, research suggests that education professionals have difficulty dealing with students with ASD, mainly due to the sociocommunicative limitations they present. About one-third of these students cannot communicate through speech, making the use of Augmentative and Alternative Communication (AAC) resources essential. In a preschool context, AAC has been adopted in diverse routines, including storytelling activities. Studies suggest that many teachers are unaware of or do not feel prepared to use AAC in such activities. Thus, research highlights the importance of teacher training for the inclusion of students with ASD. One of the growing practices adopted in professional training programs is autoscopia, a self-confrontation procedure aimed at developing reflective teachers. Based on this scenario, the general objective of the present study was to analyze the effects of the autoscopia procedure on the use of AAC in storytelling by teachers of students with ASD. The participants included one teacher and 14 children from a preschool class (level III), among them 3 children with ASD. Four accessible books in AAC were produced for the research, which was conducted at a Municipal Center for Early Childhood Education (CMEI) in the city of Natal. The verbal reports of the teacher and the researcher, recorded during the autoscopia sessions, were analyzed based on Content Analysis. Three categories of analysis were produced for the teacher, including task organization, resources, strategies, self-assessment, and teacher participation in the autoscopia process. In the researcher's speeches, four categories were considered: resources, strategies, participation of children with ASD, and evaluation of the teacher's practice. The effects of autoscopia on teaching practice were analyzed through a quasi-experimental intrasubject design and evaluated using Non-overlapping Data Percentage (PND). The results revealed that the intervention impacted teaching practices in different ways. A significant increase was observed in the frequency of verbal questions about the story, questions and comments using symbols, as well as the use of closed questions. Despite providing symbols to the students more frequently, the teacher used them little to tell the stories or make verbal comments about the narrative. Observational records indicated that changes in the teacher's behavior favored greater participation of children with ASD in storytelling.

**Keywords:** Special Education; Autocopy; Augmentative and Alternative Communication; Autism Spectrum Disorder; Storytelling.

## LISTA DE FIGURAS

|             |  |    |
|-------------|--|----|
| Figura 1 –  | Fluxograma do processo de seleção de artigos para a Revisão Integrativa de Literatura sobre autoscopia..   | 27 |
| Figura 2 –  | Exemplo de recurso de baixa tecnologia assistiva: Prancha em material de Eucatex e velcro autocolante com símbolos.....                                      | 39 |
| Figura 3 –  | Exemplo de recurso de média tecnologia assistiva: Vocalizador GoTalk9.....   | 40 |
| Figura 4 –  | Exemplo de recurso de alta tecnologia assistiva: Prancha no programa Asterics Grid em Tablet Samsung Galaxy Tab S6 Lite.....                                 | 40 |
| Figura 5 –  | Fluxograma do processo de seleção de artigos para a revisão Integrativa de Literatura sobre contação de histórias por meio da CAA para crianças com TEA..... | 42 |
| Figura 6 –  | Capa do livro ‘Eu adoro você’ escaneada.....   | 54 |
| Figura 7 –  | Capa do livro ‘A lagarta e a borboleta’ escaneada....  | 55 |
| Figura 8 –  | Página do livro ‘A lagarta e a borboleta’ com frase em CAA.....  | 55 |
| Figura 9 –  | Capa do livro ‘A lagarta e a borboleta’ finalizada.....  | 56 |
| Figura 10 – | Capa do livro ‘Um pequeno grande mundo’ finalizada.....  | 56 |
| Figura 11 – | Capa do livro ‘Eu adoro você’ finalizada.....  | 56 |
| Figura 12 – | Capa do livro ‘Eu amo beijinhos’ finalizada.....   | 57 |
| Figura 13 – | Livro ‘A lagarta e a borboleta’ adaptado impresso e plastificado.....  | 57 |
| Figura 14 – | Livro ‘Um pequeno grande mundo’ adaptado e encadernado.....  | 58 |
| Figura 15 – | Capa do livro ‘Eu amo beijinhos’ com recurso sensorial de pelúcia no formato de coração.....   | 58 |
| Figura 16 – | Página do livro ‘Eu amo beijinhos’ com recurso sensorial de pena e olhos .....   | 59 |
| Figura 17 – | Símbolos tangíveis da história ‘A lagarta e a borboleta’ em saco zip lock e caixa organizadora.....  | 60 |
| Figura 18 – | Frases pequenas em CAA da história ‘A lagarta e a borboleta’ em saco zip lock, pranchas pequenas e caixa organizadora.....                                   | 60 |

|             |   |     |
|-------------|---|-----|
| Figura 19 – | Frases grandes em CAA da história ‘A lagarta e a borboleta’ em saco zip lock, caixa organizadora e prancha grande.....  | 61  |
| Figura 20 – | Livro ‘Um pequeno grande mundo’ adaptado e símbolos tangíveis, frases pequenas, grandes em CAA em saco zip lock .....   | 61  |
| Figura 21 – | Croqui da sala e posição da filmadora e pesquisadora  | 63  |
| Figura 22 – | Sala de aula do terceiro dia de linha de base.....  | 82  |
| Figura 23 – | Fluxograma das sessões da fase A e B.....   | 84  |
| Figura 24 – | Leitura compartilhada 6.....  | 95  |
| Figura 25 – | Heloise põe frases em CAA no livro adaptado.....  | 96  |
| Figura 26 – | Heloise junto a professora auxiliar com prancha da história em seu colo na roda com seus pares.....                     | 98  |
| Figura 27 – | Pietro em pé selecionando os símbolos no livro adaptado com a professora em meio a roda da história com seus pares..... | 99  |
| Figura 28 – | Professora aproxima símbolos pictográficos do livro até as crianças.....  | 108 |
| Figura 29 – | Pietro pega a baleia com Isaque para mostrar a professora.....  | 110 |
| Figura 30 – | Alessandra comemora por ser a ajudante na leitura compartilhada 10.....   | 113 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|             |   |     |
|-------------|---|-----|
| Gráfico 1 – | Média de perguntas a cada 10 minutos de vídeo.....        | 100 |
| Gráfico 2 – | Repertório comunicativo da professora.....                | 104 |
| Gráfico 3 – | Conto verbal com imagens e conto verbal com símbolos..... | 106 |
| Gráfico 4 – | Aproxima e disponibiliza símbolos.....                    | 107 |
| Gráfico 5 – | Reconto, ajuda e relaciona com as crianças.....           | 111 |

## LISTA DE QUADROS

|             |   |    |
|-------------|---|----|
| Quadro 1 –  | Revisão Integrativa de Literatura Nacional acerca da formação de professores por meio da autoscopia....           | 28 |
| Quadro 2 –  | Revisão Integrativa de Literatura Nacional sobre contação de histórias mediada por CAA para crianças com TEA..... | 44 |
| Quadro 3 –  | Nome fictício, idade e condição de cada criança do estudo.....  | 50 |
| Quadro 4 –  | Conteúdos (CMEI) e Competências da BNCC.....  | 53 |
| Quadro 5 –  | Data, duração e livro usado nas sessões de leitura compartilhada da linha de base.....                            | 64 |
| Quadro 6 –  | Perguntas que podem estimular a reflexão na autoscopia.....   | 65 |
| Quadro 7 –  | Estratégias para uso do livro em CAA.....   | 66 |
| Quadro 8 –  | Variáveis do estudo.....  | 68 |
| Quadro 9 –  | Perguntas.....  | 69 |
| Quadro 10 – | Repertório comunicativo.....  | 70 |
| Quadro 11 – | Comportamentos gerais.....  | 71 |
| Quadro 12 – | Codificação das variáveis.....  | 72 |
| Quadro 13 – | Frequência esperada no grupo de perguntas.....  | 72 |
| Quadro 14 – | Frequência esperada no grupo de repertório comunicativo.....  | 72 |
| Quadro 15 – | Frequência esperada no grupo de comportamentos gerais.....  | 72 |
| Quadro 16 – | Assistentes de pesquisa e variáveis de cada um.....   | 73 |
| Quadro 17 – | Índice de concordância entre pesquisadora e assistente A.....   | 74 |
| Quadro 18 – | Índice de concordância entre pesquisadora e assistente B.....   | 74 |
| Quadro 19 – | Tempo total das cenas de contação de histórias da fase A.....   | 75 |

|             |   |    |
|-------------|---|----|
| Quadro 20 – | Tempo total das cenas de contação de histórias da fase B.....                 | 75 |
| Quadro 21 – | Nível de eficácia segundo a PND.....  | 77 |
| Quadro 22 – | Normas utilizadas para a transcrição dos relatos verbais.....                 | 77 |
| Quadro 23 - | VD relacionadas às categorias da professora e pesquisadora.....               | 78 |
| Quadro 24 - | Data, duração, foco e livro usado nas sessões da fase de intervenção.....     | 85 |
| Quadro 25 - | Temas/objetivos principais tratados nas sessões de autoscopia.....            | 86 |
| Quadro 26 - | Trechos de vídeo e objetivos deles para a reflexão da autoscopia 1.....       | 87 |
| Quadro 27 - | Prática pedagógica da professora e objetivos da reflexão da autoscopia 2..... | 90 |
| Quadro 28 - | Prática pedagógica da professora e objetivos da reflexão da autoscopia 3..... | 91 |
| Quadro 29 - | Prática pedagógica da professora e objetivos da reflexão da autoscopia 4..... | 92 |
| Quadro 30 - | Prática pedagógica da professora e objetivos da reflexão da autoscopia 5..... | 92 |
| Quadro 31 - | Prática pedagógica da professora e objetivos da reflexão da autoscopia 6..... | 93 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|       |  |
|-------|--|
| APA   | Associação de Psiquiatria Americana                          |
| CAA   | Comunicação Alternativa e Ampliada                           |
| CMEI  | Centro Municipal de Educação Infantil                        |
| DSM   | <i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i> |
| DUA   | Desenho Universal para a Aprendizagem                        |
| IFRN  | Instituto Federal do Rio Grande do Norte                     |
| NAPNE | Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas      |
| NCC   | Necessidades Complexas de Comunicação                        |
| PEI   | Plano Educacional Individualizado                            |
| PND   | Porcentagem Não sobreposta de Dados                          |
| TDAH  | Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade            |
| TEA   | Transtorno do Espectro do Autismo                            |
| UFRN  | Universidade Federal do Rio Grande do Norte                  |

## SUMÁRIO

### Sumário

|  |    |
|--|----|
| APRESENTAÇÃO.....  | 18 |
| 1 INTRODUÇÃO .....   | 22 |
| 2 A AUTOSCOPIA COMO PROCEDIMENTO DE FORMAÇÃO DOCENTE .....                       | 25 |
| 3. LEITURA COMPARTILHADA DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....                 | 37 |
| 3.1 USO DA CAA NA LEITURA COMPARTILHADA DE HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS COM TEA ..... | 37 |
| 4 MÉTODO.....  | 48 |
| 4.1 ASPECTOS ÉTICOS .....  | 48 |
| 4.2 LOCAL E PERÍODO .....  | 49 |
| 4.3 PARTICIPANTES .....  | 49 |
| 4.4 MATERIAIS .....  | 52 |
| 4.5 INSTRUMENTO DE PESQUISA .....  | 52 |
| 4.5.1 CRITÉRIOS USADOS PARA ESCOLHA DAS HISTÓRIAS .....                          | 52 |
| 4.5.2 ADAPTAÇÃO DAS HISTÓRIAS POR MEIO DA CAA .....                              | 54 |
| 4.6 DELINEAMENTO .....   | 62 |
| 4.7 PROCEDIMENTOS DO DELINEAMENTO QUASE EXPERIMENTAL .....                       | 62 |
| 4.7.1 LINHA DE BASE .....  | 62 |
| 4.7.2 INTERVENÇÃO .....  | 64 |
| 4.7.3 VARIÁVEIS .....  | 68 |
| 4.7.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS .....                                     | 71 |
| 4.8 PROCEDIMENTO DO DELINEAMENTO QUALITATIVO .....                               | 77 |
| 4.8.1 TRANSCRIÇÃO .....  | 77 |
| 4.8.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO.....   | 78 |
| 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....  | 80 |
| 5.1 – RESULTADOS DA FASE DE LINHA DE BASE .....                                  | 80 |

|  |     |
|--|-----|
| 5.2 - RESULTADOS DA FASE DE INTERVENÇÃO .....  | 83  |
| 5.2.1 – INTERVENÇÃO: AUTOSCOPIA.....   | 85  |
| 5.3 - RESULTADOS DOS EFEITOS DA AUTOSCOPIA (VI) NAS PRÁTICAS<br>DOCENTES (VD) .....          | 99  |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....   | 115 |
| REFERÊNCIAS.....   | 119 |
| APÊNDICE A – EXEMPLO DE PERGUNTAS QUE PODERIAM SER FEITAS PARA<br>CADA PÁGINA DE LIVRO ..... | 129 |
| APÊNDICE B – EXEMPLO DE QUADRO USADO PARA O PLANEJAMENTO DA<br>AUTOSCOPIA 1.....             | 134 |
| APÊNDICE C – EXEMPLO DE QUADRO USADO NO PLANEJAMENTO DAS<br>AUTOSCOPIAS .....                | 135 |
| ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA .....   | 137 |
| ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ E/OU.....                                | 139 |
| REGISTRO DE IMAGENS (FOTOS E/OU VÍDEOS) DO PROFESSOR .....                                   | 139 |
| ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO<br>PROFESSOR – TCLE.....             | 141 |
| ANEXO D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ E/OU .....                               | 145 |
| REGISTRO DE IMAGENS DAS CRIANÇAS (FOTOS E/OU VÍDEOS) .....                                   | 145 |
| ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DAS<br>CRIANÇAS – TCLE.....             | 147 |

## APRESENTAÇÃO

Durante minha formação inicial, cursei licenciatura em geografia, tive grande interesse em compreender a aprendizagem humana e o que explica as diversas dificuldades que uma pessoa pode sentir no processo de aprendizagem. Sempre fui muito curiosa e a mente humana me fascinava de diversas maneiras, desde o âmbito puramente biológico de um cérebro até os processos psíquicos, esclarecidos por diversas abordagens da psicologia. Ao cursar a disciplina de Introdução à Educação Especial na UFRN, tive meu primeiro contato com a área de estudo e toda a temática me cativou profundamente. A professora do componente curricular tinha uma vertente em neurociências, o que me instigou a buscar disciplinas optativas nesta área do conhecimento e da psicologia. Além disso, o contexto familiar me incentivava, uma vez que, algumas pessoas na família passavam, nessa época, pelo processo de investigação de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Porém, até então, meu interesse se limitava em compreender como a aprendizagem ocorre e as dificuldades que uma pessoa pode ter para aprender.

Mais tarde, já formada, deixei um pouco de lado todas as minhas curiosidades e fui atuar como professora de geografia. Até que, certo dia, tive uma aluna do 6º ano, que tinha muita dificuldade com leitura. Diante de todos os alunos da sala de aula, aquela aluna me intrigava, pois ela fazia um esforço gigantesco para compreender o conteúdo, não apenas em geografia, mas em todas as disciplinas que tinham uma carga teórica de leitura maior. Eu fazia todos os malabarismos didáticos que conhecia para ajudá-la, mas os seus resultados não condiziam com sua dedicação. Além do que, percebia o impacto que a dificuldade com a leitura causava em seu aprendizado como um todo. Em meio a isso duas grandes questões predominaram: por que minha aluna sente tanta dificuldade com leitura? O que eu posso fazer para ajudá-la? Esses questionamentos me levaram de volta a todas as minhas curiosidades da graduação. E ao mesmo tempo que me questionava fui me deparando com a realidade amarga de que a escola não está preparada para lidar com diferenças. Fui atrás do que eu conhecia, na época, para a aluna, mas não importava o que eu questionava e propunha, só escutava objeções: Tempo adicional para prova? Que bobagem, ela não tem nada, é só preguiça. Prova adaptada? Me poupe, daqui a pouco todos vão querer.

Dificuldade de leitura? Isso é preguiça. Enfim, onde eu busquei apoio, coordenação e direção da escola, foi onde eu mais me frustrei.

Depois de um certo tempo, sem conseguir grandes avanços, a família da aluna buscou ajuda de profissionais e meses depois de muitas buscas e avaliações, a menina recebeu o diagnóstico de dislexia. Depois de ler sobre o tema, tudo fez sentido! O porquê a menina tinha tanta dificuldade com leitura, o porquê ela levava um tempo bem maior para compreender que os outros colegas, o porquê ela precisava de tanto suporte para compreender um conteúdo e assim por diante. Com um arsenal de leituras e extremamente empolgada pelo caminho que tinha sido clareado, retornei à escola pronta para realizar toda a acessibilidade que minha aluna necessitava. Todavia, me deparei mais uma vez com a frustrante realidade do capacitismo e falta de conhecimento por parte da equipe da coordenação e direção escolar, que ao invés de dar apoio, não somente a mim, professora de geografia da aluna, mas a todos os professores da aluna, tomou a postura de que não devíamos nos preocupar em fazer nada diferente, pois, agora, a aluna iria tomar algum remédio para resolver o “problema” e no máximo faríamos uma prova mais fácil para ela.

Questionei como aquelas profissionais, que eram pedagogas, se diziam educadoras com tais pensamentos. Como eu iria olhar para minha aluna depois de escutar tantas palavras duras por parte daquela equipe? Para piorar, percebi que os outros professores da aluna, meus colegas de trabalho, também não só não se importaram em dar suporte a ela, como também me viram, a partir daquele momento, como uma "pedra no sapato" deles. Nesse contexto, voltei meus pensamentos ainda mais fortemente para minha graduação, questionando como todos eles podiam se deparar com uma aluna com Transtorno Específico de Aprendizagem e não se importarem em compreender e agir para inclui-la. Lembrei das disciplinas que tinha cursado, das leituras que tinha feito e tudo mais.

Com o passar do tempo, quando algum aluno com dificuldade ou transtorno de aprendizagem, TEA ou deficiência surgia na escola, os professores vinham até mim para me questionar, porém, sempre o interesse se referia a entender o que era e não ao que eles podiam fazer. Quando me dei conta, meu interesse pela área da Educação Especial era muito maior do que pela Geografia. E nisso, não faltou muito para buscar por uma especialização. Nesse ínterim, a pandemia do Covid-19 isolou a todos nós, deixei a escola que trabalhava e surgiu a especialização em Neuropsicopedagogia Institucional e Educação Especial na perspectiva da Inclusão no modelo remoto

ofertada pela UFRN. A partir dela, um mundo de conhecimentos e possibilidades surgiram à minha frente e me dediquei a essa especialização como se não houvesse amanhã.

Havia ali tantas respostas e, ao mesmo tempo, um mar de perguntas iam surgindo à minha frente. A partir dela me deparei com leituras acerca da infância, adolescência, adultos, idosos, deficiências como um todo, TEA, altas habilidades, dificuldades e transtornos de aprendizagem, tecnologia assistiva, comunicação alternativa, libras etc. Fiquei tão fascinada pela área que, quando eu lembrava de uma sala de aula comum, o ato de ensinar geografia parecia extremamente sem graça. Então, cada vez mais, estava claro, que eu não queria mais ser a professora de geografia que entendia sobre educação especial, eu queria ser uma profissional da educação especial. Eu não queria mais atuar como professora de geografia, queria atuar como profissional da Educação Especial. Nisso começaram as buscas de que caminho seguir e do que fazer. Retornei às muitas dúvidas que eu tinha, lembrei da minha época de iniciação científica e pensei que um Mestrado em Educação Especial seria um excelente caminho a seguir, pois a meu ver havia muitas perguntas e poucas respostas, portanto, o caminho da pesquisa era o melhor.

Mas o que me intrigava? O que eu queria pesquisar? Lembrei da minha experiência inicial e a frustração com o desinteresse e falta de conhecimento por parte dos professores da escola. Mas, além disso, o interesse em compreender o aluno era forte. Porém, neste momento, não só a dislexia me encantava, mas diversos outros públicos chamavam minha atenção, em especial, naquele momento, o TEA. Para nortear melhor o que eu queria investigar, tive a oportunidade de estagiar no Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Por um semestre, fiz parte da equipe do núcleo e resumidamente meu trabalho foi voltado a recepcionar um dos novos alunos com TEA e elaborar um Plano Educacional Individualizado (PEI) junto com a equipe do núcleo.

Nesse período, a experiência com a equipe e o aluno foi incrível. Todavia, no momento de trabalho com os seus professores mais uma vez percebi que a falta de participação dos docentes na elaboração do PEI não me parecia relacionada com as necessidades do aluno. Era nítido, mais uma vez, que os professores precisavam de auxílio em compreender a diversidade do aluno em questão para a realização de práticas pedagógicas mais inclusivas. Naquele momento, eu tinha mais clareza de que, de fato, era bastante complexo compreender a diversidade de alunos em uma

sala de aula, ainda mais se tratando de adolescentes, que já têm suas particularidades da faixa etária. Também era mais claro para mim que cada profissional da educação tem uma formação e vivências que corroboram ou não para um olhar mais sensível para com o público-alvo da Educação Especial. Também era mais evidente que apesar desses professores já terem tido formação anteriormente sobre TEA, ainda não tinham tido a oportunidade de formação ainda mais específica, como na área da Comunicação Aumentativa e Alternativa e Tecnologia Assistiva, para dar suporte a eles e possibilitar uma maior participação dos seus alunos. Enfim, a partir desse contexto, eu tive a certeza de que iria investigar no mestrado acerca da formação de professores no contexto do TEA.

Saí em busca de leituras que me ajudassem a compreender o porquê de os professores não mudarem sua prática pedagógica mesmo diante de uma formação continuada e me deparei com um livro organizado pela professora Dra. Leila Nunes chamado 'Autoscopia: uma ação reflexiva sobre a prática docente'. A partir dele muitas questões tomaram forma: será que após uma formação através do procedimento da autoscopia o professor mudaria sua prática pedagógica? Será que só uma formação teórica sobre determinado assunto é o suficiente? Será que através da autoconfrontação o professor refletiria sobre sua prática e mudaria seu comportamento? Será que além de mudar sua prática, o professor buscaria incluir seu aluno com TEA? Enfim, além das muitas questões, possibilidades de um caminho de pesquisa foi tomando forma.

## 1 INTRODUÇÃO

É evidente que a formação inicial de um professor não supre todas as demandas e competências que ele possui e precisa ter quando assume a uma sala de aula. Desde a Educação Básica até o Ensino Superior, perpassando por todas as etapas de ensino e áreas do conhecimento, o profissional que realiza mediação do saber e das interações se depara com desafios diários de diversas ordens. Sendo, dessa maneira, impulsionado a buscar por formação continuada, na tentativa de contribuir para seu ofício. Essa busca é tão relevante que é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) no artigo 63, inciso 3º desde o século passado (Brasil, 1996).

Dentre as áreas de formação, a pedagogia se destaca como a licenciatura que é responsável por formar profissionais que lidam com as primeiras etapas da Educação Básica. A Educação Infantil é a primeira dessas etapas que é responsável por educar crianças da faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses (bebê, criança bem pequena e criança pequena) em duas fases, creche e pré-escola. É nessa etapa que as crianças, no geral, têm seu primeiro contato com a figura do professor e o ambiente escolar. Esse professor, nas diversas demandas do cuidar e educar, passa a buscar formação continuada quando se depara com situações e saberes que a formação inicial não foi capaz de propiciar.

Dentre as temáticas que exigem essa busca por formação continuada, a Educação Especial é uma das procuradas. Como modalidade de ensino, esta perpassa a todos os níveis, etapas e outras modalidades. Para se ter noção da relevância desse cenário, o último Censo escolar, divulgado em janeiro de 2024, estimou que, no Brasil, 9.461.155 crianças, estão regularmente matriculadas na Educação Infantil. Desse total, 284.847, são crianças, com necessidades educacionais específicas, abrangendo desde deficiências sensoriais, físicas e intelectuais até transtornos do neurodesenvolvimento e altas habilidades, matriculadas tanto em classes regulares quanto em classes especiais ou escolas exclusivas (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023).

Para atender as demandas desse público específico, que adentra a Educação Infantil, têm sido implementados diversos programas de formação inicial e continuada de professores. Uma das práticas adotadas em programas de formação profissional,

seja inicial ou continuada, é a autoscopia (Nunes *et al.*, 2020; Souza *et al.*, 2019; Tosta, 2006; Klepka; Corazza, 2018; Gregório; Rivelini; Laburú, 2019). Nesse procedimento é estimulada a reflexão diante da observação dos professores em relação às suas próprias posturas em sala de aula, por meio de filmagem, viabilizando, dessa maneira, a formação do professor reflexivo (Sadalla; Larocca, 2004).

Na última década a literatura nacional registrou apenas 8 trabalhos que versavam sobre a autoscopia, como procedimento formativo para professores da Educação Infantil. Seis desses estudos empregaram a autoscopia como uma das etapas de formação de professores da Educação Infantil (Souza e Nunes, 2020; Ribeiro, 2020; Souza, 2015; Loos-Sant'ana e Gasparim, 2013; Moraes, 2015; Pinho, 2013). Os demais analisaram os efeitos da autoscopia como procedimento de formação docente, nas práticas pedagógicas de professores que tinham crianças da Educação Infantil (Silva, T, 2022; Bica, 2019).

Entre esses estudos, sete utilizaram filmagens de rotinas de leitura compartilhada para uso na autoscopia (Souza e Nunes, 2020; Bica, 2019; Souza, 2015; Moraes, 2015; Pinho, 2013; Loos-Sant'ana e Gasparim, 2013). Na leitura compartilhada, o mediador lê um livro em voz alta para um ou mais grupo de crianças e pode fazer ou não perguntas sobre a história, sem seguir um padrão específico (Silva, S., 2022).

Nessa linha de raciocínio, ao pensar na criança que também é público-alvo da Educação Especial, as demandas se ampliam. Porém, as contribuições da leitura compartilhada podem favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência e ampliar a sua participação diante das suas possibilidades (Tenor; Deliberato, 2016). Dentre esse público da Educação Especial, há aqueles com TEA.

O TEA é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação social, além de comportamentos restritos e repetitivos, que tipicamente interferem em diversos âmbitos da vida da pessoa (American Psychiatric Association, 2014). Nos últimos anos, em virtude de ações inclusivas, como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o número de crianças com TEA tem crescido substancialmente nas classes regulares. De fato, o censo atual revela que mais de 600 mil educandos com esse diagnóstico estão matriculados nas escolas brasileiras (INEP, 2023).

Deste modo, apesar da crescente presença dessa população em escolas regulares, há uma preocupação na área da Educação em fornecer a esse alunado adaptações necessárias que assegurem a continuidade e o envolvimento em seu processo de aprendizagem (Azevedo, 2017). Pesquisas sugerem que os profissionais da Educação, muitas vezes, sentem dificuldades para lidar com crianças com TEA (Nunes *et al.*, 2013; Schmidt *et al.*, 2016; Onohara *et al.*, 2018; Olmedo, 2015), principalmente devido às limitações sociocomunicativas que apresentam (APA, 2014; Zanon *et al.*, 2014; Silva, 2020). Cerca de um terço dessas crianças não conseguem se comunicar pela fala (Maenner *et al.*, 2023), sendo essencial o uso de recursos de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA).

A CAA é uma área de estudo e investigação que abrange uma variedade de ferramentas e estratégias utilizadas para solucionar dificuldades diárias da comunicação em pessoas com problemas na fala, na produção de sentidos e na interação (ISAAC, 2015). O objetivo da CAA é auxiliar a pessoa com comprometimento da linguagem oral a tornar-se o mais autônomo possível e ampliar suas possibilidades de interação com as pessoas na escola e na sociedade em geral (Schirmer, 2007). Os recursos de CAA são considerados basilares para crianças com Necessidades Complexas de Comunicação (NCC), como aqueles com TEA que não conseguiram desenvolver a oralidade ou não conseguem se comunicar apenas pela fala (Maenner *et al.*, 2023; Schirmer, 2020).

Com vistas a promover a participação de crianças com NCC na pré-escola, a CAA tem sido adotada em dinâmicas de leitura compartilhada (Deliberato *et al.*, 2021; Morais *et al.*, 2023; Deliberato; Adurens, 2019; Neal, 2021; Sennott; Mason, 2015). Estudos sugerem que muitos professores desconhecem ou não se sentem preparados para utilizar a CAA com crianças com TEA (Nunes *et al.*, 2021; Nunes; Walter, 2020). Em vista de dados como esses, Silva (2016) denota a relevância da formação docente, para que a inclusão da criança com TEA ocorra.

Perante este cenário, surge a pergunta norteadora desta pesquisa: Quais os efeitos da autoscopia no uso da CAA, na leitura compartilhada, pelo professor da Educação Infantil?

Assim, com vistas a ampliar o que tem sido produzido nas pesquisas científicas, o objetivo geral do presente estudo é analisar os efeitos do procedimento da autoscopia no uso da CAA, na leitura compartilhada, pelo professor da Educação Infantil. Os objetivos específicos incluem: Analisar o uso da CAA por um professor

antes e após um programa de intervenção; Elaborar livros acessíveis em comunicação alternativa para uso na leitura compartilhada.

---

## 2 A AUTOSCOPIA COMO PROCEDIMENTO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Analisando a palavra autoscopia, percebe-se que ela é formada por dois termos: “auto” e “scopia”. Sadalla e Larocca (2004) destacam que o primeiro termo se refere a uma ação feita pela própria pessoa, enquanto o segundo se refere à finalidade. Portanto, a autoscopia é a observação da ação de si mesmo com um objetivo.

No contexto da educação, a autoscopia é um procedimento de formação de professores em que determinada prática pedagógica é filmada, e posteriormente, e é assistida pelo próprio professor, junto a outro profissional, com o objetivo de refletir sobre ela. Essa observação de si mesmo pode levar o professor a identificar lacunas em sua prática pedagógica, assim como práticas assertivas. Logo, essa abordagem se destaca pelo potencial formativo-reflexivo, podendo ser associada a outras estratégias, constituindo-se como um procedimento de formação inicial ou continuada de professores (Nunes *et al.*, 2020).

Através das cenas de vídeo o indivíduo tem a oportunidade de se ver, como se estivesse de frente para um espelho. Souza *et al* (2019) dizem que é a partir desse enfrentamento que o potencial reflexivo da autoscopia fica claro. Todavia, muitas vezes é necessário o papel de outra pessoa, um mediador, que norteie a reflexão nessa tomada de consciência. Quando esse procedimento ocorre apenas com a pessoa filmada e, no máximo acompanhada de um mediador, o procedimento se intitula como autoscopia. Porém, quando há mais pessoas e o intuito é que as reflexões e discussões ocorram em grupo, há então a heteroscopia.

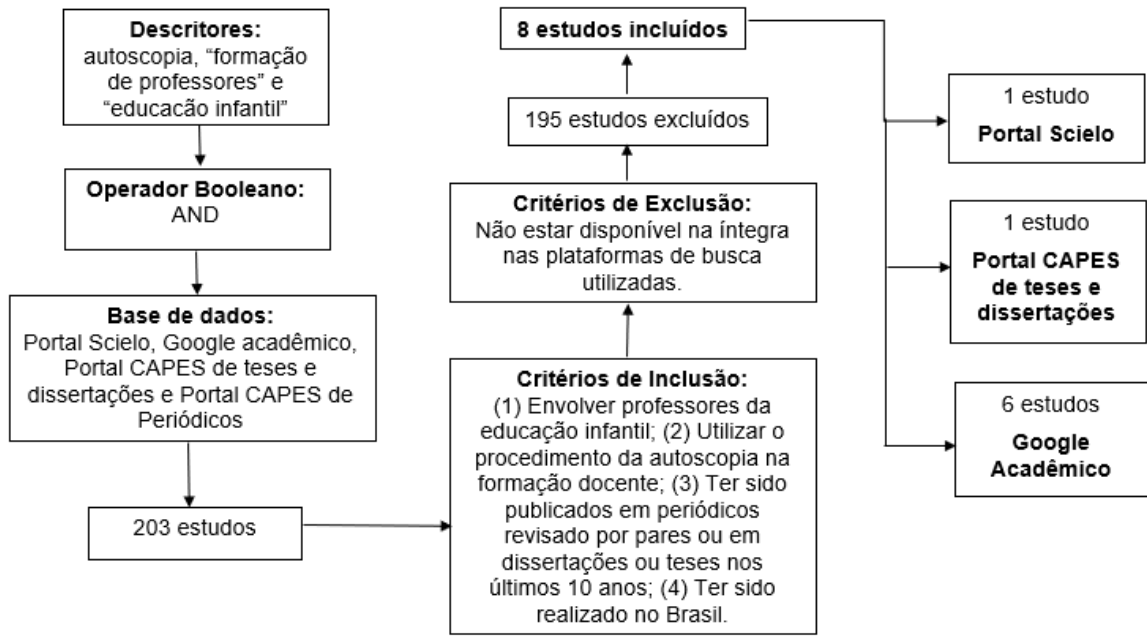
Os autores assinalam que o procedimento da autoscopia possui naturalmente dois momentos. O primeiro se refere à exposição do vídeo que é assistido pela própria pessoa filmada, acompanhada ou não de outras pessoas. O segundo momento se refere à discussão daquilo que foi visto e refletido. Essa discussão pode ser impulsionada por intervenções do mediador, tipicamente feitas em formato de perguntas, com o objetivo de estimular a reflexão do indivíduo e/ou grupo filmado (Sadalla; Larocca, 2004).

Vale salientar que a autoscopia não é um procedimento novo e nem inovador; ela tem sido amplamente utilizada desde a década de 1980, especialmente no movimento de formação de professores reflexivos em diferentes países do mundo (Fauquet, 1981, 1986; Therer, 1986; Linard; Prax, 1978; Pilo, 1983; Peraya, 1990; Bernárdez-Gómez; Belmonte; Galián, 2020). Entretanto, uma revisão de literatura realizada por Nunes *et al* (2020) constatou que, apesar do procedimento da autoscopia ser realizado na área da educação há bastante tempo, seu emprego no contexto da educação especial ainda é muito limitado.

Tendo como foco de estudo o cenário da Educação Infantil, foi realizada uma Revisão Integrativa de Literatura (RIL) com foco na formação de professores da educação infantil por meio da autoscopia. Para isso, foram definidos os seguintes descritores para a busca de dados: autoscopia, “formação de professores” e “educação infantil”, os quais foram combinados com o operador booleano ‘AND’. As bases de dados utilizadas foram: Portal Scielo, Google acadêmico, Portal Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de teses e dissertações e Portal capes de periódicos. Para inclusão na análise, os estudos deveriam: (1) Envolver professores da educação infantil; (2) Utilizar o procedimento da autoscopia na formação docente; (3) Ter sido publicados em periódicos revisado por pares ou em dissertações ou teses nos últimos 10 anos (março de 2013 a março de 2023); (4) Ter sido realizado no Brasil. O critério de exclusão utilizado foi a falta de acesso completo do trabalho nas plataformas de busca utilizadas e a não conformidade com os critérios de inclusão.

Inicialmente, foram rastreados 203 estudos nas 4 bases de dados. Todavia, após esse rastreamento, com base nos critérios de inclusão e exclusão, apenas 10 trabalhos foram selecionados: um no Scielo, (Loos-sant'ana e Gasparim, 2013); um no portal capes de teses e dissertações (Silva, 2022); oito no google acadêmico, (Souza e Nunes, 2020; Bica, 2019; Moraes, 2015; Pinho, 2013; Souza, 2015; Ribeiro, 2020; Leal, 2013; Neves, 2018) e nenhum resultado pelo portal de periódicos da capes. Ao final dessa etapa, observou-se que dois estudos não eram brasileiros (Leal, 2013 e Neves, 2018), sendo originários de Portugal, portanto foram excluídos da revisão, restando apenas 8 estudos, conforme observado no fluxograma a seguir:

Figura 1 – Fluxograma do processo de seleção de artigos para a Revisão Integrativa de Literatura sobre autoscopia



Fonte: Produção própria da autora, (2024).

Conforme apresentado no quadro 1, os trabalhos foram analisados considerando 5 categorias de análise, os objetivos traçados, o delineamento adotado, as variáveis investigadas (intervenção e variável dependente) e os participantes.

Quadro 1 - Revisão Integrativa de Literatura Nacional acerca da formação de professores por meio da autoscopia

| Autor/ano            | Objetivo geral  | Participantes   | Delineamento  | Intervenção  | Variáveis dependentes  |
|----------------------|---|---|---|--|--|
| Silva (2022)         | Analisar os efeitos do processo de autoscopia e do planejamento de atividades baseadas nas diretrizes do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) na prática pedagógica de profissionais da educação.          | 1 - Professora regente da sala de aula;<br>2 - Professora da sala de recursos multifuncionais;<br>3 - Auxiliar educacional;<br>4 - 2 crianças com TEA (4 anos). | Delineamento quase experimental intrassujeito, do tipo AB – linha de base e intervenção | 1- Autoscopia de treinamento;<br>2 - Curso do DUA com heteroscopia;<br>3 - Autoscopia orientada.                     | Prática pedagógica das professoras e comportamento e aprendizagem das crianças |
| Souza e Nunes (2020) | Avaliar os efeitos de um programa de intervenção, delineado como Consultoria Colaborativa, nas práticas de ensino de uma professora da EI, que atendia uma criança de 4 anos de idade, diagnosticado com TEA. | 1 - Professora da Educação Infantil;<br>2 - Cuidadora da criança;<br>3 - Avó da criança;<br>4 - Criança com TEA (4 anos).                                       | Delineamento de pesquisa multimétodo (quase experimental e pesquisa ação)               | Programa de capacitação:<br>1 - Estudo sobre TEA<br>2 – Estudo sobre práticas da educação infantil<br>3 - Autoscopia | Etapa 1: Prática de ensino da professora;<br>Etapa 2: Participação da criança. |
| Ribeiro (2020)       | Analisar a influência da formação universitária em Pedagogia da FAGED/UFC para as práticas docentes   | 1 - Duas professoras de creche.   | Pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso.  | Autoscopia   | Práticas docentes de cuidado/educação  |

|               |   |  |  |  |  |
|---------------|---|--|--|--|--|
|               | de cuidado/educação com crianças bem pequenas no contexto da creche.  |  |  |  |  |
| Bica (2019)   | Analisa a atividade docente, através da autoscopia, no contexto da Educação Infantil em uma turma da rede pública de ensino de Passo Fundo - RS.                        | 1- Professora da Educação Infantil.  | Pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica.   | Autoscopia   | Unidade microgenética de desenvolvimento humano constituída no espaço/tempo da escola  |
| Souza (2015)  | Analisar os efeitos do uso da CAA e outros recursos de TA com três crianças com deficiência e NCC, através de estudo de delineamento quase experimental intrassujeitos. | Etapa 1 – Vinte e duas professoras e onze crianças com deficiência física;<br>Etapa 2 - Duas crianças da educação infantil com deficiência física e NCC. | Etapa 1 – Metodologia qualitativa. (caracterização da população investigada)<br>Etapa 2 - Delineamento quase experimental intrassujeitos (linha de base, intervenção e follow up). | Etapa 2 -<br>1 – Autoscopia;<br>2 - Discussões em grupo sobre deficiência, características das crianças do estudo e como inserir TA e CAA na sala de aula; | Etapa 2 –<br>a) Análise das atividades e da ocorrência de interações nas sessões de tempo de interação;<br>b) Análise das características das interações |
| Moraes (2015) | Refletir sobre o lugar ocupado pelo professor e suas práticas pedagógicas no processo de apropriação da linguagem escrita pela  | 1- Quatro professoras da Educação Infantil.  | Pesquisa qualitativa   | Autoscopia   | Prática pedagógica da professora em relação à apropriação da linguagem escrita das crianças  |

|                                 |   |   |  |   |   |
|---------------------------------|---|---|--|---|---|
|                                 | criança pré-escolar, a partir dos pressupostos da abordagem histórico-cultural.   |   |  |   |   |
| Pinho (2013)                    | Avaliar a relação entre o diálogo estabelecido entre professoras e crianças e o desenvolvimento da linguagem oral na prática pedagógica da creche.  | 1- Duas professoras da Educação Infantil;<br>2 – Dezoito crianças da Educação Infantil. | Pesquisa qualitativa                     | Autoscopia  | Prática pedagógica das professoras  |
| Loos-sant'ana e Gasparim (2013) | Analisar como a qualidade das interações estabelecidas entre professor e aluno interfere nas situações de aprendizagem no contexto escolar, e pesquisar como a criança e o professor percebem, do ponto de vista da afetividade, tais interações. | 1 – Vinte e quatro crianças de cinco anos;<br>2 - Duas professoras.                     | Estudo exploratório de cunho qualitativo | 1 - Desenhos com relatos;<br>2 - Emocionômetro;<br>3 - Jogo Gira-Gira;<br>4 - Autoscopia. | Percepções, por parte das crianças e das professoras, do ponto de vista da afetividade, acerca das interações entre elas. |

Fonte: Produção própria da autora, (2024).

Além dos professores da Educação Infantil, alguns estudos incluíram como participantes, professor da sala de recursos multifuncionais, cuidador, auxiliar educacional, avó da criança e as próprias crianças. Dos oito estudos analisados, três empregaram delineamento quase-experimental (Silva, 2022; Souza e Nunes, 2020; Souza, 2015). Desses três, o de Souza (2015) foi o único que teve uma fase de follow-up, além das fases linha de base (A) e intervenção (B).

Com exceção de Silva (2022), todos os trabalhos desta revisão de literatura, utilizaram um método qualitativo. Desses, sete utilizaram entrevista como procedimento associado à autoscopia (Silva, 2022; Souza e Nunes, 2020; Ribeiro, 2020; Souza, 2015; Moraes, 2015; Loos-sant'ana e Gasparim, 2013; Pinho, 2013;), três realizaram estudo teórico em grupo (Silva, 2022; Souza e Nunes, 2020; Souza, 2015) e o estudo de Loos-sant'ana e Gasparim (2013) foi o único a realizar a autoscopia com as crianças, além das professoras. Souza e Nunes (2020) e Souza (2015) associaram procedimentos qualitativos do delineamento quase-experimental.

Todos os três estudos de natureza quase experimental utilizaram a autoscopia associada a outras práticas formativas. Na pesquisa de Silva (2022), por exemplo, a autoscopia foi associada à heteroscopia e treinamento sobre Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)<sup>1</sup>. No estudo de Souza e Nunes (2020) a autoscopia foi realizada concomitantemente a uma capacitação sobre TEA. E, no estudo de Souza (2015), a formação incluiu, além da autoscopia, estudo e discussão sobre deficiência, características das crianças da pesquisa e como inserir TA e CAA na sala de aula.

A forma como a autoscopia foi introduzida nas pesquisas variou. No estudo de Silva (2022), por exemplo, a autoscopia foi usada em dois momentos distintos (autoscopia de treinamento e orientada), além da heteroscopia, todas integrando a fase de intervenção da pesquisa junto com um treinamento teórico sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Para organização da autoscopia, a autora elaborou um protocolo que incluía: data da filmagem, data da autoscopia, duração da cena e notas da pesquisadora. As sessões ocorreram presencialmente na Secretaria Municipal de Educação ou escola das professoras e tiveram duração média de 2 horas. As filmagens das rotinas escolares, para a autoscopia de treinamento, foram feitas pelas próprias docentes por 30 minutos ininterruptos e entregues posteriormente

---

<sup>1</sup> Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) – O DUA se refere a um conjunto de estratégias e princípios que visam objetivos de ensino e elaboração de recursos que atendam as necessidades de todos os alunos em uma sala de aula (Nunes e Madureira, 2015).

à pesquisadora para seleção de cenas. Na fase de autoscopia orientada, os vídeos foram gravados pelas próprias docentes, mas com duração de tempo maior, cerca de 1 hora e 30 minutos. Cada professora participou individualmente das sessões de autoscopia com a pesquisadora atuando como agente de intervenção. Tanto na autoscopia (de treinamento e orientada), quanto na heteroscopia, as cenas filmadas foram inicialmente exibidas e, posteriormente, discutidas. As abordagens diferiram da seguinte forma: na autoscopia de treinamento foi privilegiada a escuta das docentes sobre o que viram nas cenas, não havendo direcionamento da pesquisadora nas reflexões; na heteroscopia houve uma discussão em grupo envolvendo as três docentes participantes da pesquisa, com a pesquisadora guiando o processo; e na autoscopia orientada ocorreu um direcionamento nas reflexões, por parte da pesquisadora, a partir dos parâmetros do DUA, além da escuta de cada sujeito de pesquisa.

No estudo de Ribeiro (2020), a autoscopia aconteceu presencialmente no espaço escolar das professoras, durante o horário de almoço, com cada sessão tendo a duração de 1 hora para discutir um episódio específico. Os trechos de vídeo usados para a autoscopia partiram de filmagens das rotinas de cuidado/educação e o critério estabelecido para a escolha desses trechos foi: serem “potencialmente favorável para as relações de cuidar/educar” (Ribeiro, 2020). Além desse critério, a autora determinou duas categorias para esses trechos: a - Ações/práticas/propostas que partiram da iniciativa da professora; b - Ações/práticas/propostas que partiram da iniciativa de uma ou mais. Após as gravações das rotinas de cuidado/educação serem filmadas, os vídeos foram revisados e transcritos. A autoscopia foi organizada em dois momentos: primeiro a exibição do vídeo seguido pela discussão, utilizando um roteiro composto por 9 perguntas para orientar as reflexões.

No trabalho de Souza e Nunes (2020), a autoscopia foi incluída como uma das etapas do programa de capacitação implementado pela pesquisadora. Os encontros ocorreram presencialmente no espaço escolar, utilizando material videogravado que incluiu rotinas de contação de histórias, rotina inicial da sala, atividades com material concreto para quantificação, e uso da CAA. No entanto, a pesquisadora não descreveu os procedimentos específicos de como foi realizada a autoscopia.

No estudo de Bica (2019) e de Souza (2015), a autoscopia foi feita na escola, a partir de rotinas diversas gravadas na sala de aula. No trabalho de Souza (2015), o mesmo procedimento formativo foi implementado na segunda etapa da tese, sendo

caracterizado como momento reflexivo sobre as práticas pedagógicas e planejamento para as etapas subsequentes da intervenção. Entretanto, assim como Souza e Nunes (2020), as autoras não descreveram os procedimentos específicos de como realizaram a autoscopia.

Na pesquisa de Moraes (2015), as filmagens das cenas para serem discutidas na autoscopia foram feitas pela pesquisadora no espaço escolar, focando em rotinas nas quais a “escrita estava presente de forma implícita e explícita, e em que a professora estivesse fazendo a mediação ou não para que as crianças se apropriassem deste objeto cultural” (Moraes, 2015, pág. 54). Antes de iniciar a autoscopia com a professora, sujeito da pesquisa, a pesquisadora conduziu sessões individuais com três outras docentes da mesma escola, usando filmagens com o mesmo foco na escrita. Esse procedimento teve como finalidade treinar, testar o local, os equipamentos e os procedimentos da autoscopia.

Após essa fase de preparação, a autoscopia com a professora foco da pesquisa foi realizada no ambiente escolar, durante o horário de trabalho da docente, devido à falta de disponibilidade da mesma em outro turno. As sessões tiveram duração média de uma hora e, para cada dia da autoscopia, foram usados cerca de dois vídeos. A professora tinha a liberdade de pausar, adiantar ou repetir os vídeos, se desejasse. Além das filmagens, foram expostas, em dois dias, fotos da sala de aula. Após cada sessão, os relatos eram transcritos para o planejamento da intervenção subsequente.

Pinho (2013) esclarece que a autoscopia ocorreu de forma individual e presencial com cada professora. As filmagens utilizadas foram feitas pela própria pesquisadora, e a escolha das cenas seguiu os seguintes critérios: melhor qualidade de áudio e vídeo; cenas relacionadas ao desenvolvimento da linguagem oral das crianças; e cenas que evidenciavam lacunas no planejamento docente. A autoscopia seguiu uma sequência que iniciava com a exposição dos vídeos, seguida por perguntas destinadas a estimular a reflexão. Essas perguntas, previamente planejadas, eram três e tinham como objetivo promover o planejamento de atividades voltadas ao desenvolvimento da linguagem oral das crianças

Na pesquisa de Loos-sant'ana e Gasparim (2013), a autoscopia foi realizada presencialmente com as professoras e as crianças, embora o local dessa intervenção não tenha sido revelado. A própria pesquisadora realizou as filmagens das cenas na escola e na própria autoscopia. As rotinas escolhidas para serem videogravadas

incluíam momentos que as crianças estavam interagindo com suas professoras e seus colegas, tanto na sala de aula quanto em outros espaços da escola.

Durante o procedimento com as docentes, foram apresentadas algumas questões antes da exibição das cenas, que a autora denominou de entrevista. Esse roteiro, previamente apresentado às professoras, foi constituído por 8 perguntas. Na autoscopia com as crianças, foram feitos 6 questionamentos com o objetivo de “situar as crianças em relação à atividade que seria analisada” (Loos-sant'ana e Gasparim, 2013).

Em relação às variáveis investigadas, os três estudos de natureza quase-experimental tiveram como objetivo analisar os efeitos da autoscopia associada a outras estratégias interventivas no repertório de professores e/ou das crianças. Na pesquisa de Silva (2022), foram analisados os efeitos da intervenção na frequência ou duração de três tipos de comportamentos docentes e discentes, utilizando também uma escala Likert. Para os docentes, os comportamentos analisados incluíam: (1) promover a colaboração entre os alunos e minimizar distrações; (2) utilizar comunicação alternativa e múltiplas mídias; (3) usar gestos afetivos para estimular a regulação emocional. Para os alunos, os comportamentos incluíam: (1) apresentar comportamentos indevidos e/ou desafiadores e permanecer em tempo ocioso; (2) demonstrar envolvimento nas atividades; (3) utilizar comunicação alternativa de modo autônomo.

Na pesquisa de Souza e Nunes (2020), foram avaliados os efeitos da intervenção no nível de mediação da professora, mensurado por meio da Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), em rotinas da escola (rotina inicial, rotina de atividades acadêmicas e rotina de contação de histórias). Em um segundo momento foram avaliados os efeitos das práticas docentes na participação de uma criança com TEA.

No estudo de Souza (2015), embora a intervenção tenha sido realizada com os professores, não foram analisados e nem apresentados os efeitos da intervenção no comportamento docente. Todavia, foram apresentadas as variáveis que analisam os efeitos da intervenção nos comportamentos das crianças durante atividades livres ou dirigidas. Essas variáveis incluem: percentual de interações por intervalos de 2 minutos em atividades livres ou dirigidas; e percentual de interações da criança por intervalo de 2 minutos em atividades dirigidas e livres.

Ribeiro (2020) avaliou, por meio da autoscopia, a influência da formação inicial de pedagogia nas concepções das docentes sobre as práticas de cuidado/educação. Além disso, analisou os conhecimentos das docentes advindos da formação inicial nas práticas de cuidado/educação na creche, assim como as perspectivas docentes sobre a formação inicial nas práticas de cuidado/educação na creche.

No estudo de Bica (2019), a autora teve como objetivo identificar a unidade microgenética de desenvolvimento humano constituída no espaço/tempo da escola, na prática docente. Moraes (2015), por sua vez, focou na reflexão sobre a prática pedagógica da professora em relação à apropriação da linguagem escrita das crianças. Pinho (2013) investigou a relação entre o diálogo entre professora e criança e o desenvolvimento da linguagem das crianças. Por fim, no trabalho de Loos-sant'ana e Gasparim (2013), foram analisadas as relações entre professor e aluno e como podem influenciar as situações de aprendizagem.

Acerca dos resultados, nas pesquisas de natureza interventiva, em geral, o uso da autoscopia (associada ou não a outros procedimentos) impactou positivamente o repertório dos docentes. No estudo de Silva (2022), por exemplo, em relação à professora regente e à auxiliar educacional, houve aumento dos comportamentos de minimizar ameaças e distrações, promover a colaboração entre os alunos e em utilizar a CAA para organizar e apresentar propostas na sala comum. Já para a professora da sala de recursos, houve manutenção no comportamento de minimizar ameaças e distrações e aumento no comportamento de utilizar a CAA para organizar e apresentar propostas. Foi constatada uma manutenção na oferta de gestos afetivos para a regulação comportamental do aluno, por parte da professora regente e professora da sala de recurso, embora tenha havido uma diminuição nesse comportamento por parte da auxiliar.

Souza e Nunes (2020) constataram que depois do programa interventivo houve aumento dos comportamentos de mediação da professora em todas as rotinas (rotina inicial, rotina das atividades acadêmicas e rotina da contação de histórias). Já no estudo de Souza (2015), apesar da autoscopia ter sido usada na intervenção com as professoras, os resultados dos efeitos na prática docente não são apresentados.

Dos estudos que avaliaram os efeitos da autoscopia no comportamento discente vale ressaltar que no estudo de Silva (2022) os comportamentos indevidos e tempo ocioso diminuíram consideravelmente para ambos os alunos, enquanto o envolvimento com as tarefas e a frequência na comunicação aumentaram. Já no

estudo de Souza e Nunes (2020) houve mudanças qualitativas na participação do aluno alvo nas atividades da escola.

No estudo de Souza (2015), houve aumento dos seguintes comportamentos: interações das crianças com professoras e colegas; respostas das crianças às solicitações das professoras e mediadores; das possibilidades expressivas das crianças com uso de diferentes modalidades de respostas; do envolvimento das crianças nas atividades dirigidas; e interação das crianças com colegas nas atividades livres. Foi ressaltada a necessidade da ação colaborativa entre profissionais da saúde e educação; e a necessidade de usar a CAA e TA o mais cedo possível na educação infantil.

Nos demais estudos, de natureza descritiva, os principais achados de Ribeiro (2020), por exemplo, apontam que as professoras compreendem que há ações ligadas ao cuidado e outras ao educar. Além disso, foram identificados conhecimentos oriundos de seus percursos pessoais, acadêmicos e profissionais em suas práticas e, por fim, a pesquisa constatou que a formação inicial universitária é distante de cumprir o seu objetivo de proporcionar o repertório de saberes amplos e específicos necessários para a prática na creche.

Na pesquisa de Bica (2019), por exemplo, identificou-se, durante a autoscopia, três instâncias de sentido sobre o desenvolvimento humano: a instância dialógica, de sentido responsivo; a instância espaço-temporal, de sentido institucional; além da instância de experiência valorada em dúvida, de sentido autoral.

Moraes (2015) destaca que as concepções das professoras sobre a escrita das crianças ainda não abrangem o desenvolvimento complexo da linguagem. A forma como cada criança aprende não tem sido devidamente considerada no planejamento das atividades. Ademais, como assinala o autor, facilitar espaços de reflexão ajuda a ampliar as reflexões individuais de cada professor sobre sua prática pedagógica, possibilitando ajustes nas estratégias de ensino da escrita para as crianças.

Pinho (2013) relata que os resultados apontaram para a e proporcionar mais espaço para que as crianças se expressem na escola, além da necessidade de as docentes seus conhecimentos sobre o impacto de suas práticas pedagógicas no desenvolvimento da linguagem e do pensamento infantil. Ademais, ressaltou a necessidade de consolidar a autonomia e iniciativa das crianças.

Por fim, Loos-sant'ana e Gasparim (2013), concluíram que os aspectos afetivos se manifestam nos vínculos que as crianças formam com os adultos, e a qualidade dessas interações é determinante na condução das atividades de aprendizagem.

### **3. LEITURA COMPARTILHADA DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dentre as práticas tipicamente observadas no contexto da Educação Infantil, está a leitura compartilhada de histórias. Nessa atividade, a mediação é feita por um professor que tipicamente realiza a leitura de um livro para um ou mais grupos de crianças, tece comentários, descreve imagens, expande o vocabulário, faz perguntas e faz repetição (Silva, S., 2022; Pereira; Gabriel; Justice, 2019; Perroni, 1992). Além disso, por vezes o docente enriquece essa dinâmica com o uso de onomatopeias, entonações, fantoches, dedoches e outros recursos (Silva, 2018; Silva, 2022).

Independente da criança ser ou não alfabetizada, a dinâmica visa a construção de uma interação. Evocada pela leitura, essa interação pode abordar o enredo, os personagens, vocabulários específicos, assim como a própria vivência da criança (Pereira; Gabriel; Justice, 2019). Nesse sentido, o momento da contação de histórias contribui fortemente para o desenvolvimento infantil, uma vez que é exercitado nessa rotina: o lúdico, o imaginário e o intelectual da criança. Além disso, essa prática promove o desenvolvimento da linguagem, atenção, socialização, memória entre outras habilidades (Costa; Ribeiro, 2017; Pereira; Gabriel; Justice, 2019). Ademais, as histórias favorecem a interação entre criança e professor e, na pré-escola, contribuem para o desenvolvimento do discurso narrativo (Ponsoni, 2010). Embora na Educação Infantil as crianças ainda não saibam ler e escrever, ao ouvirem histórias e brincadeiras de 'faz de conta' começam a aprender a ser leitores e desenvolver uma compreensão de mundo (Abramovich, 2001).

#### **3.1 USO DA CAA NA LEITURA COMPARTILHADA DE HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS COM TEA**

A presença de crianças diagnosticadas com TEA tem ampliado expressivamente nos últimos anos nas escolas brasileiras (INEP, 2023). O TEA, conforme previamente descrito nesse trabalho, é um transtorno do neurodesenvolvimento que tem como características principais, dificuldades sociocomunicativas e a presença de comportamentos repetitivos e restritivos. Tais

características acarretam déficits na reciprocidade socioemocional, em comportamentos comunicativos não verbais, assim como em movimentos corporais repetitivos, fala estereotipada, padrões ritualizados, inflexibilidade na rotina, hiper ou hiposensibilidade sensorial, entre outros. O TEA é classificado em três níveis de suporte, que se referem à gravidade dos prejuízos na comunicação social e em padrões de comportamento restritos. O nível 1 é considerado para aquele que necessita de apoio, o nível 2 para quem necessita de apoio substancial e o 3 para apoio muito substancial (APA, 2014).

Atualmente, nos Estados Unidos, estima-se que a cada 36 crianças, na faixa etária dos 8 anos de idade, há 1 com TEA (Maenner *et al.*, 2023). Embora não haja uma taxa de prevalência no Brasil, tem-se uma ideia da dimensão desse cenário, no contexto da educação, pelo número de estudantes com TEA matriculados na educação especial em 2023, que é de 636.202 pessoas (INEP, 2023).

Considerando as demandas sociocomunicativas dessa população, é relevante considerar o uso de recursos da CAA, que é uma área do conhecimento, de prática e pesquisa que abrange diversas ferramentas e estratégias com a finalidade de resolver desafios cotidianos de comunicação de sujeitos que possuem algum comprometimento da linguagem oral (International Society For Augmentative And Alternative Communication, 2015). O objetivo da CAA é auxiliar a pessoa que tem transtorno na linguagem oral, escrita e nas demais habilidades expressivas, como gestuais/sinais a ter maior autonomia nas diversas situações cotidianas que envolve comunicação e colaborar para ampliar oportunidades de interação e socialização desse indivíduo com outras pessoas (Schirmer, 2004). A CAA envolve quatro componentes principais: símbolos, recursos, técnicas e estratégias (Beukelman; Mirenda, 2013).

Os símbolos podem ser:

acústicos (fala natural, voz digitalizada, voz sintetizada), gráficos (fotografias, desenhos, figuras, logotipos, palavra escrita), gestuais (sinais manuais, línguas de sinais, soletração manual (fingerspelling), expressões faciais e movimentos corporais) e/ou táteis (leitura de Braille ou soletração na mão). Os símbolos acústicos são, em geral, produzidos vocalmente e recebidos através do canal auditivo. Os símbolos gráficos e gestuais são produzidos manualmente e captados através da modalidade visual e os símbolos táteis, produzidos manualmente são capturados através do canal tátil (Nunes, 2003, pg.12).

Os símbolos são os elementos fundamentais que permitem às crianças representarem os conceitos adquiridos e generalizados durante seu desenvolvimento

da linguagem nas interações sociais (Deliberato; Nunes; Walter, 2014). O acesso aos conjuntos de símbolos tácteis ou tangíveis, pictográficos pode variar de acordo com o acesso aos programas disponíveis, como, por exemplo: programa Boarmaker contém as imagens do *Picture Communication Symbols* (Mayer-Johnson, 2004); portal ARASAAC apresenta as imagens elaboradas pelo *Centro Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa* (Palao, 2010); já os símbolos BLISS são compostos por símbolos pictográficos, ideográficos e arbitrários (Hehner, 1983) e possíveis de serem localizados no site do *Blissymbolics Communication International* (2020), entre outros conjuntos de imagens. Os símbolos tangíveis podem ser localizados de forma já sistematizados ou ser selecionados a partir de miniaturas (Moreira, 2020). Os símbolos mais complexos e fundamentais para as crianças que apresentam um transtorno severo na comunicação e necessita do uso dos componentes da CAA estão relacionados com o uso da escrita, ou seja, palavra impressa (Smith, 2015, 2017).

Os recursos são os meios, produtos ou estrutura física que podem ser usados para transmitir uma mensagem. Esses recursos podem ser de baixa, média ou alta tecnologia assistiva. Os recursos, de baixa tecnologia, podem ser feitos com materiais simples, como superfícies de madeira, plástico, pastas diversas com velcro para fixar símbolos pictográficos. Os de média tecnologia são os dispositivos geradores de fala dedicados, como os vocalizadores sem uso de softwares de CAA. Os de alta tecnologia são dispositivos eletrônicos de estrutura mais complexa e que envolvem softwares de CAA (Schirmer, 2020).

Figura 2 – Exemplo de recurso de baixa tecnologia assistiva: Prancha em material de Eucatex e velcro autocolante com símbolos



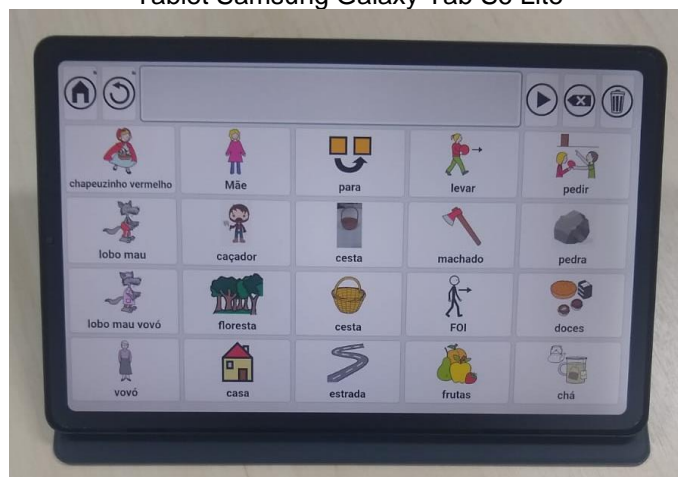
Fonte: Produção própria da autora, (2024).

Figura 3 – Exemplo de recurso de média tecnologia assistiva: Vocalizador GoTalk9



Fonte: Produção própria da autora, (2024).

Figura 4 – Exemplo de recurso de alta tecnologia assistiva: Prancha no programa Asterics Grid em Tablet Samsung Galaxy Tab S6 Lite



Fonte: Produção própria da autora, (2024).

As técnicas se referem a forma como o usuário seleciona os símbolos para se comunicar, que podem ser por seleção direta, varredura ou codificação. Na seleção direta, o usuário da CAA tipicamente aponta, toca ou pega diretamente em cada símbolo em um sistema de CAA usando os dedos, mãos, ponteira (cabeça, a laser), com outras partes do corpo (pés, cotovelo etc.), pelo olhar (Eye-gaze) para indicar os itens. Na varredura, há duas formas de ocorrer, quando o recurso é de baixa tecnologia, o sujeito precisa da ajuda de outra pessoa para selecionar o símbolo. Já no recurso de alta tecnologia, isso não é preciso, pois o dispositivo faz essa função. De qualquer forma, em ambas as maneiras, o sujeito que faz uso do sistema de CAA precisa ter uma boa resposta como piscar os olhos ou balançar a cabeça ou ter adequações no uso de acionadores. Por fim, na seleção por codificação, cada símbolo

ou letra é associado a um código, que pode ser um número ou cor e o sujeito usuário de CAA seleciona qual o código para transmitir o símbolo ou letra (Pelosi, 2009; Capovilla *et al.*, 1998).

Já as estratégias da CAA se referem ao modo como o sistema de CAA é usado, como pode ser aprendido ou ensinado a usar. A estratégia é escolhida pensando na eficiência da transmissão da mensagem, que envolve a velocidade em que a mensagem é produzida e transmitida (desde o input até a o output do sujeito). Nesse processo, a figura do interlocutor da mensagem é de suma importância, assim como, o contexto que a estratégia é usada e o apoio ou *scaffolding* que o interlocutor dá ao sujeito e ocorre de forma natural nas diferentes situações. Nas estratégias, podem incluir por exemplo: a vídeo modelagem, PECS adaptado, PODD entre outros (Deliberato, 2018; Rodrigues; Almeida, 2020; Walter, 2017, Porter; Cafiero, 2009; Von Tetzchner *et al.*, 2005).

Além dos componentes da CAA, os sistemas de comunicação podem ser classificados de duas maneiras: com apoio ou sem apoio. O sem apoio refere-se às expressões da própria pessoa, como linguagem de sinais, gestos, vocalizações, piscar de olhos e outras formas de comunicação não verbal produzidas com o corpo. Recursos com apoio são as formas de comunicação que utilizam a linguagem externa ao corpo, como fotografias, imagens, símbolos gráficos e sistemas computacionais (Schirmer, 2020; Ganz *et al.*, 2012).

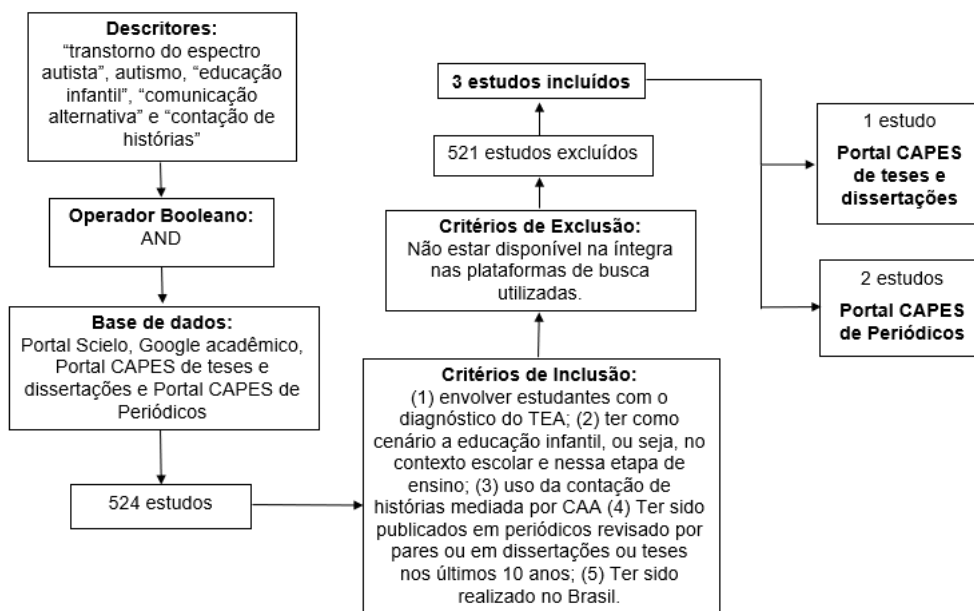
Nesse sentido, o professor na figura de mediador na Educação Infantil, necessita estar atento a cada componente da CAA ao fazer uso de recursos e sistemas, sem perder de vista o momento de desenvolvimento das crianças. É fundamental que esse profissional realize mediação entre os símbolos, componente de suma importância de um recurso, e as crianças, em especial as com TEA.

Portanto, considerando a expressiva presença de crianças com TEA e NCC em contexto pré-escolar, é essencial identificar o que as pesquisas têm revelado sobre o uso da CAA durante a contação de histórias. Nesse sentido, nesta seção optou-se por realizar uma revisão integrativa de literatura com ênfase na contação de histórias mediada por CAA para crianças com TEA, em contexto nacional. Para isso, foram definidos os seguintes descritores para a busca dos dados: “transtorno do espectro autista”, autismo, “educação infantil”, “comunicação alternativa” e “contação de histórias”. As bases de dados utilizadas para esta busca foram: Portal Scielo, Google acadêmico, Portal CAPES de teses e dissertações e Portal CAPES de periódicos. Os

critérios de inclusão para o rastreamento dos dados foram: (1) envolver estudantes com o diagnóstico do TEA; (2) ter como cenário a educação infantil, ou seja, no contexto escolar e nessa etapa de ensino; (3) uso da contação de histórias mediada por CAA; (4) ter sido publicado em periódicos revisado por pares ou em dissertações ou teses nos últimos 10 anos (março de 2013 a março de 2023); (5) Ter sido realizado no Brasil. O critério de exclusão foi o trabalho não estar disponível na íntegra nas plataformas de busca utilizadas.

Na busca, foram utilizadas diversas combinações dos descritores com o operador booleano 'AND'. Inicialmente, foram rastreados 524 estudos nas 4 bases de dados. No entanto, após o rastreamento dos estudos com base nos critérios de inclusão e exclusão, apenas 3 trabalhos foram selecionados, sendo 1 pelo portal CAPES de teses e dissertações, Monte (2015), e 2 pelo portal de periódicos da CAPES, Battistello *et al.* (2020) e Bez *et al.* (2013). Nenhum trabalho foi rastreado pelo portal Scielo e google acadêmico.

Figura 5 – Fluxograma do processo de seleção de artigos para a revisão Integrativa de Literatura sobre contação de histórias por meio da CAA para crianças com TEA



Fonte: Produção própria da autora, (2024)

Conforme apresentado no quadro 2, os trabalhos foram analisados considerando 5 categorias de análise: os objetivos traçados, participantes,

características sociocomunicativas das crianças, estratégias ou recursos de CAA usados e resultados gerais.

Quadro 2 - Revisão Integrativa de Literatura Nacional sobre contação de histórias mediada por CAA para crianças com TEA

| Autor/ano                        | Objetivo geral  | Participantes   | Características sociocomunicativas das crianças                    | Estratégia ou recurso de CAA usado   | Resultados  |
|----------------------------------|---|---|--|--|---|
| Battistello <i>et al.</i> (2020) | Analisar as contribuições de uma prática de leitura mediada para crianças de Educação Infantil com TEA, com base no uso do programa de adaptação de leitura Recall. | 1 - Duas crianças com TEA (quatro a cinco anos);<br>2 - As professoras de cada criança;<br>3 - Um familiar de cada criança. | Não foi informado no artigo.                                       | Programa Recall (Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning/ Leitura para Engajar Crianças com Autismo na Linguagem e Aprendizagem) | A leitura por meio do Recall foi significativa para a compreensão da história, por parte das crianças; A leitura pode ter contribuído para o desenvolvimento do letramento emergente; e possibilitado a ampliação da comunicação.                 |
| Monte (2015)                     | Analisar a apropriação de narrativas visuais mediadas pelo SCALA no processo de inclusão de crianças com TEA na primeira infância.                                  | – Três crianças com TEA (Caio, três anos; Gabriel, quatro anos; Paulo, três anos);<br>- Demais crianças da turma.           | Caio, não oralizado; Gabriel, não oralizado; Paulo, fala restrita. | SCALA – Sistema de Comunicação Alternativa para Letramento de pessoas com Autismo (módulo narrativas visuais).   | O uso do SCALA forneceu apoio à inclusão a partir da participação e da interação; A mediação do sistema facilitou o aprendizado a partir de leituras de pictogramas; O sistema contribuiu para a interação e participação de todos de uma maneira |

|                          |  |  |                                |  |   |
|--------------------------|--|--|--------------------------------|--|---|
|                          |  |  |                                |  | diferente do habitual.  |
| Bez <i>et al.</i> (2013) | Relatar a experiência do uso do SCALA – Sistema de Comunicação Alternativa para Letramento de pessoas com Autismo, no módulo narrativas visuais, com uma turma de inclusão da Educação Infantil de uma escola da rede privada de ensino de Porto Alegre. | 1- Criança com TEA;<br>2 - Duas professoras;<br>3 - Turma da educação infantil composta de doze crianças (não diz qual a faixa etária das crianças). | Criança com TEA não oralizado. | SCALA – Sistema de Comunicação Alternativa para Letramento de pessoas com Autismo (módulo narrativas visuais). | Todos participaram da narrativa; O SCALA foi eficaz em promover a comunicação da criança com TEA; O recurso provocou entusiasmo em todas as crianças; SCALA foi efetivo no apoio à comunicação. |

Fonte: Produção própria da autora, (2024)

Durante o processo de identificação dos estudos, ficou claro que a maioria dos trabalhos estavam sendo excluídos por não terem sido aplicados no contexto escolar da Educação Infantil. Grande parte dos estudos ocorreram com estudantes da faixa etária dos anos iniciais do Ensino Fundamental e em espaços além da escola, como casa, laboratórios, centros de reabilitação, entre outros. Portanto, pesquisas sobre conto e reconto envolvendo a CAA para crianças com TEA no contexto naturalístico da escola, nos últimos dez anos, rastreados pela RIL foram apenas os de Battistello *et al.* (2020), Monte (2015) e Bez *et al.* (2013).

Desses três estudos, dois tiveram como objetivo analisar contribuições dos programas de leitura que usaram sistemas de CAA para crianças com TEA (Battistello *et al.*, 2020; Monte, 2015). No estudo de Monte, (2015), especificamente buscou fazer essa análise no processo de inclusão da criança. Já no estudo de Battistello *et al.*, (2020), buscou analisar as contribuições do RECALL para crianças com TEA, mas sem especificações maiores. Já o estudo de Bez *et al.* (2013), teve como objetivo relatar a experiência do uso do sistema de CAA para crianças com TEA usado pelas pesquisadoras.

Além das crianças com TEA, os estudos incluíram como participantes: familiares das crianças, professores e demais crianças da turma. Dentre os estudos, apenas um envolveu familiares (Battistello *et al.*, 2020) e dois tiveram as outras crianças da turma da Educação Infantil como participantes (Monte, 2015; Bez *et al.*, 2013).

As três pesquisas revisadas foram de cunho qualitativo, ancoradas na perspectiva sócio-histórica. Uma não especificou qual o delineamento de pesquisa adotado, apenas descreveu os procedimentos de produção e análise de dados (Battistello *et al.*, 2020). Os outros dois realizaram estudos de caso. Além da intervenção, dois utilizaram entrevistas como procedimento de coleta de dados (Battistello *et al.*, 2020; Monte, 2015). E um realizou análise de documentos e questionários (Monte, 2015).

Todos os três estudos ocorreram em espaços escolares da Educação Infantil, sendo que um deles também ocorreu na casa das crianças com TEA (Battistello *et al.*, 2020).

As características sociocomunicativas das crianças foram semelhantes: Dois estudos envolveram crianças que não oralizavam (Monte, 2015; Bez *et al.*, 2013), um estudo envolveu criança com fala restrita (Monte, 2015) e um não especificou as

características sociocomunicativas das crianças, apenas relatou que elas se enquadravam como crianças com TEA leve (Battistello *et al.*, 2020).

Duas pesquisas utilizaram o software SCALA, no modo de narrativas visuais (Monte, 2015; Bez *et al.*, 2013) e uma utilizou o programa RECALL - Leitura para Engajar Crianças com Autismo na Linguagem e Aprendizagem (Battistello *et al.*, 2020). O SCALA, utilizado nas pesquisas desta revisão de literatura, consiste em um software intitulado por Sistema de Comunicação Alternativa para Letramento de Criança com Autismo, desenvolvimento por projetos coordenado pela professora Dr<sup>a</sup>. Liliane Passerino da UFRGS. Através do SCALA, é possível elaborar pranchas de comunicação que pode ser usado no letramento de crianças com autismo (Ramos *et al.*, 2011). O RECALL (Leitura para Engajar Crianças com Autismo na Linguagem e Aprendizagem) é um programa de leitura compartilhada que tem a leitura dialógica como base, e “objetivo favorecer a aprendizagem de crianças com TEA” (Silva, S, 2022). O RECALL possui estratégias comuns a Leitura Dialógica, como as perguntas do CROWD, identificação emocional e inferência. Além dessas, o RECALL possui como estratégias: o uso de hierarquia de dicas com suporte visual, pausas intencionais e atenção compartilhada, assim como o elogiar no fim do procedimento (Silva, S, 2022; Whalon; Delano; Hanline, 2013).

Na pesquisa de Battistello *et al.*, (2020), a pesquisadora trabalhou apenas com uma história. A autora elaborou, com base nas diretrizes do RECALL, dois roteiros de perguntas, um referente às perguntas ‘Qu’ e segundo envolvendo outras perguntas do CROWD, além de perguntas de inferência e identificação emocional. Em seguida, os autores elaboraram os cartões de hierarquia de dicas com símbolos pictográficos. Familiares e professoras das crianças foram treinados para utilizar essa estratégia. No ambiente escolar, a professora contou a história de maneira usual para todas as crianças em roda e, posteriormente, recontou a narrativa utilizando as estratégias do RECALL especificamente com a criança com TEA em outro espaço da escola. No ambiente familiar, foram seguidas as mesmas estratégias do RECALL com as crianças.

No trabalho de Monte, (2015) foram usadas sete histórias diferentes. Além dos livros das histórias e do sistema SCALA, diversas estratégias e recursos foram empregados na contação de histórias, incluindo dramatizações, fantoches, vídeos, livro adaptado, teatro, balões, teatro entre outros. O sistema SCALA foi usado no módulo de narrativas visuais e módulo prancha, permitindo à pesquisadora construir

cada história dentro desses módulos junto com as crianças. Após a elaboração das histórias nos módulos foi realizado o reconto utilizando esses recursos.

Bez e colaboradores (2013) usaram o sistema SCALA no módulo de narrativas visuais para recriar uma história que a turma como um todo já tinha criado em momento anterior. Nessa dinâmica, cada criança foi individualmente até o computador com a pesquisadora para fazer seleção dos símbolos e imagens para a história e em seguida foi realizado o reconto.

Os resultados apontaram que os programas de leitura impactaram positivamente a inclusão das crianças com TEA. No estudo de Battistello *et al.*, (2020), por exemplo, no contexto escolar, as crianças responderam às perguntas do RECALL de forma satisfatória, demonstraram interesse pela narrativa e interagiram com a professora durante a leitura. No ambiente familiar, elas exibiram um comportamento participativo semelhante, com registros das famílias indicando um maior envolvimento das crianças em comparação com outros momentos nesse contexto.

A pesquisa de Monte (2015) revelou que o uso do sistema SCALA contribuiu para a inclusão das crianças com TEA, promovendo interação e participação, representando uma nova forma de envolvimento. Quanto ao estudo de Bez *et al.*, (2013), os resultados sugeriram que o uso do sistema SCALA foi efetivo para apoiar a comunicação de crianças com TEA, proporcionando-lhes voz. Por fim, conclui-se que todos os três estudos tiveram resultados positivos nos aspectos comunicativos e interacionais de crianças com TEA.

## **4 MÉTODO**

### **4.1 ASPECTOS ÉTICOS**

Este estudo dá continuidade a um projeto de pesquisa e extensão realizado por Nunes e colaboradores (2022), intitulado “Comunicação Alternativa para Professores de alunos com Autismo: uma proposta interventiva”. Portanto, previamente já tinha aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa sob o número 5.496.427. Como procedimento basilar, a professora regente, professoras estagiárias e todos os responsáveis pelas crianças assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Autorização para Gravação de Voz e/ou registro de imagens.

## 4.2 LOCAL E PERÍODO

A pesquisa foi realizada em dois locais. O primeiro foi em uma sala de aula de uma turma do nível III (série da etapa da educação infantil que no município de Natal, a criança ingressa aos 4 anos de idade), de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Natal, no turno matutino, durante os meses de maio a outubro de 2023. A sala de aula era composta por duas mesas redondas infantis, diversas cadeiras infantis, escrivaninha, cadeira, três estantes, quadro branco, ventiladores, colchonetes, caixas com brinquedos e jogos diversos.

O segundo local da pesquisa – onde ocorreu a intervenção por meio da autoscopia - se deu de forma virtual, devido à indisponibilidade da professora de participar presencialmente. Assim, a intervenção ocorreu através da plataforma Google Meet, aonde a professora participou remotamente, a partir de sua casa. Já a pesquisadora coordenou a intervenção a partir de uma sala do Centro de Educação da UFRN ou em sua própria casa. Todos os encontros de intervenção foram gravados na íntegra, no computador da pesquisadora, por meio do programa OBS Studio.

## 4.3 PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa foram: a professora regente e 16 crianças regularmente matriculadas na turma de nível III. Embora mais duas professoras estagiárias fizessem parte da turma, elas não foram incluídas como sujeito de pesquisa por não serem alvo do estudo. À professora regente da sala de aula, participante da pesquisa, será atribuído o nome fictício de Sabrina neste estudo.

Todas as crianças participantes da pesquisa faziam parte da turma do nível III e a faixa etária de quase todas era de 4 anos de idade, com exceção de Pedro, que tinha 5 anos. Entre elas, 8 eram do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Das 16 crianças, 3 possuíam o diagnóstico de TEA. No entanto, é importante destacar que além dessas crianças com diagnóstico confirmado, havia mais duas com suspeita de TEA e uma com suspeita de apraxia da fala. Apesar de todas terem participado do estudo, as que foram alvo principal na formação da professora foram as três com TEA. Com vistas a preservar a identidade dos sujeitos, foram atribuídos nomes fictícios para cada um.

Quadro 3 - Nome fictício, idade e condição de cada criança do estudo

| Nome fictício   | Idade     | Condição                          |
|---|-----------|-----------------------------------|
| Amanda  | 4 anos    | Suspeita de apraxia da fala       |
| Alessandra, Caio, Daniel, Helena, Isaque, Letícia, Lorena, Maitê, Manuela, Nathan | 4 anos    | Não há diagnóstico                |
| Benjamin, Pedro   | 4, 5 anos | Suspeita e em investigação de TEA |
| Edson, Heloise, Pietro  | 4 anos    | Diagnóstico de TEA                |

Fonte: Produção própria da autora, (2024)

Edson, do sexo masculino, foi diagnosticado com TEA aos dois anos de idade com nível de suporte dois. Pela manhã, frequenta a escola e, à tarde, realiza diversas terapias, incluindo fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional e acompanhamento regular com neuropediatria.

No que se refere às suas habilidades comunicativas, Edson verbaliza poucas palavras. Ele apresenta poucas ecolalias e não consegue manter um diálogo. Ele entende a fala e os gestos de outras pessoas, faz poucas solicitações, indica rejeição a alimentos e a pessoas; e apresenta comportamentos agressivos. Ele se alimenta e se locomove sozinho. Até o momento da coleta de dados deste estudo, Edson não fazia uso de nenhum Sistema de CAA.

Em termos pedagógicos, Edson frequenta o CMEI desde o nível I. Ele participa de atividades em grupo na sala de aula, mas geralmente por pouco tempo. Sua interação com outros colegas é às vezes difícil e frequentemente acompanhada de comportamentos heterolesivos; no entanto, com algumas crianças, ele demonstra uma interação maior através de brincadeiras. No que se refere a roda de ciranda feita para a rotina de contação de histórias, onde ocorre a leitura dialógica, ele às vezes se aproxima do grupo espontaneamente, porém costuma se afastar depois de alguns minutos. Outras vezes não tem interesse e não participa.

Pietro, do sexo masculino, foi diagnosticado com TEA aos dois anos de idade com nível de suporte três. Pela manhã, frequenta a escola e à tarde realiza diversas terapias, incluindo fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional, psicomotricidade, além de acompanhamento com neuropediatria.

No que se refere às suas habilidades comunicativas, Pietro verbaliza poucas vezes, e quando o faz em sala de aula, é em um tom de voz tão baixo que dificilmente é compreendido. Isso ocorre geralmente quando a professora lhe faz alguma pergunta ou quando ele solicita algum brinquedo. Ele apresenta ecolalia e, apesar de responder algumas vezes a perguntas com respostas de sim ou não, não dá continuidade a um diálogo. Ele entende a fala e gestos de outras pessoas, faz poucas solicitações; indica rejeição a alimentos, e a pessoas, apresentando comportamentos agressivos, em especial quando não quer compartilhar brinquedos com seus pares. Ele se alimenta e se locomove sozinho. Até o momento da coleta de dados deste estudo, Pietro não fazia uso de nenhum sistema de CAA.

Além disso, em termos pedagógicos, Pietro passou a frequentar a escola pela primeira vez no nível III. Ele dificilmente participava de atividades escolares. Possuía grande atração pela área do pátio da escola, que tinham diversos brinquedos, em especial pelas bolas e mais especificamente por uma grande bola de pilates. Sua interação com outros colegas era bem breve e por vezes difícil, muitas vezes acompanhada de comportamentos heterossexuais. No que se refere à roda de ciranda feita para a rotina de contação de histórias onde ocorria a leitura dialógica, ele não se aproximava do grupo.

Heloise, do sexo feminino, também foi diagnosticada com TEA aos dois anos de idade com nível de suporte três. Pela manhã, frequentava a escola e à tarde realizava diversas terapias, incluindo: fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional, psicomotricidade, método Denver com assistente terapêutica e acompanhamento com neuropediatra. Em relação às suas habilidades comunicativas Heloise verbaliza pouquíssimo, possui uma fala pouco funcional e não dá continuidade a um diálogo; entende a fala e gestos de outras pessoas; faz poucas solicitações; indica rejeição a alimentos, porém, não a pessoas; e não apresenta comportamentos agressivos. Ela folheia livros, se alimenta sozinha, segura lápis de giz e de cor para desenhar e se locomove sozinha. Heloise não fazia uso de um Sistema de CAA. No entanto, havia indicação e tentativas, por parte da equipe clínica que a acompanhava, de iniciar o uso do PECS (sistema de comunicação por troca de figuras), embora, na época da pesquisa, não tivessem obtido sucesso nessa tentativa.

Em termos pedagógicos, Heloise passou a frequentar a escola pela primeira vez no nível III. Ela participava de poucas atividades escolares, em especial as que eram dentro de sala de aula. Possuía grande atração pela área externa da escola,

especialmente pelo parque de areia e pelo escorregador. Sua interação com outros colegas era bem breve e raramente se aproximava da roda de ciranda feita para a rotina de contação de histórias, onde ocorria a leitura dialógica.

#### 4.4 MATERIAIS

Foram utilizados os seguintes materiais nesta pesquisa: Filmadora digital Sony, tripé, celular motorola G7 Plus, computador, software OBS Studio, software Boardmaker 6, ARASAAC, Powerpoint, Google Meet, impressora, plastificadora, folha de papel A4, plástico polaseal, cortador de papel cantoneira, tesoura, velcro autocolante, caneta, cola, placa de eucatex (usado como base para prancha de CAA), caixas de papelão, sacos zip lock, cartolina colorida, livros, pasta para quadro CNPJ (usado como base para prancha de CAA), tecidos diversos, penas, pompons, olhos adesivos e brinquedos dos seguintes animais: lagarta, borboleta, urso panda, hipopótamo, coelho, tucano, baleia, sapo, canguru, urso, golfinho, macaco e formiga.

#### 4.5 INSTRUMENTO DE PESQUISA

Configura-se como instrumentos desta pesquisa histórias infantis, que foram adaptadas por meio da CAA, para serem usadas pela professora regente, na rotina da contação de histórias, com todas as crianças. As etapas de elaboração do conteúdo e do formato dos livros seguiram a proposta de Ponsoni (2010).

##### 4.5.1 CRITÉRIOS USADOS PARA ESCOLHA DAS HISTÓRIAS

Para escolher as histórias que seriam adaptadas, iniciou-se um diálogo com a coordenação da escola acerca dos principais conteúdos abordados na contação de história no nível III. Esse diálogo ocorreu com a coordenação pedagógica no início do ano letivo, em fevereiro de 2023, uma vez que ainda não havia sido designado qual professor seria responsável pela turma. Durante essa conversa, os seguintes conteúdos pedagógicos foram destacados para o ensino da turma de crianças do nível III: Quantidade (1 a 10), formas geométricas, animais, alfabeto, sequência, localização espacial, alimentação, formas geométricas, cores, alimentação, respeito ao próximo, mudanças climáticas, jogos e brincadeiras.

Após essa etapa, foi realizado um rastreamento dos livros disponíveis na biblioteca da escola relacionando com os conteúdos previstos pela coordenação. Em seguida, foi conduzido um estudo dos Campos de Experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil, buscando estabelecer conexões com os conteúdos destacados pela coordenação pedagógica. Desta forma, a partir do entendimento entre a coordenação pedagógica da escola e da BNCC, foi elaborado o quadro 5:

Quadro 4 - Conteúdos (CMEI) e Competências da BNCC

| Conteúdos destacados pelo CMEI             | BNCC (campos de experiência)                            |
|--|---|
| Quantidade (1 a 10)                        | ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES |
| Formas geométricas                         | TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS                            |
| Animais (vocabulário)                      | ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES |
| Alfabeto (vocabulário)                     | ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO                  |
| Palavra escrita (caixa alta)               | ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO                  |
| Clima/tempo: sol, chuva, mudança climática | ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES |
| Localização espacial                       | ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES |
| Alimentação (vocabulário)                  | CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS                              |
| Cores                                      | TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS                            |
| Respeito ao próximo                        | O EU, O OUTRO E O NÓS”                                  |
| Jogos e brincadeiras (estratégias)         | CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS                              |
| Figuras (recursos)                         | TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS                            |

Fonte: Produção própria da autora, (2024)

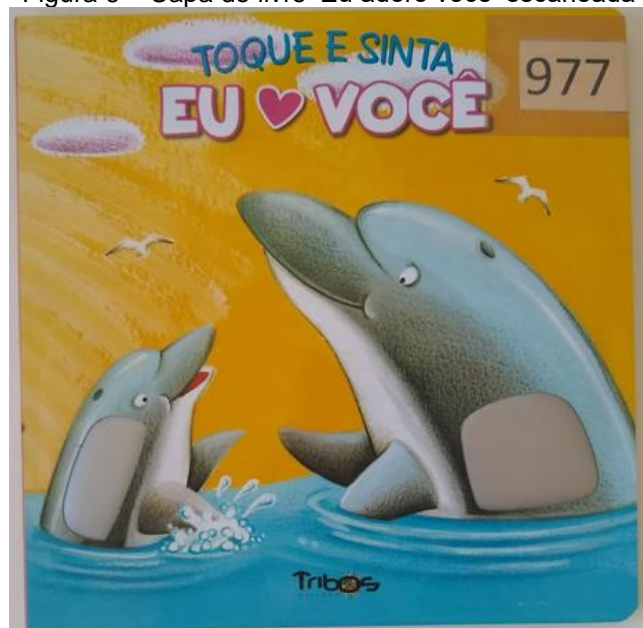
Em seguida, a pesquisadora retornou à biblioteca do CMEI com uma assistente de pesquisa, para a seleção de livros que se enquadravam nos temas destacados pela coordenação pedagógica e BNCC da Educação Infantil. Dentre esses livros, foram selecionadas oito histórias adequadas para faixa etária das crianças da turma do nível III. Essas obras foram colocadas para análise de três juízas, profissionais da educação especial, para a seleção das mais adequadas diante dos temas destacados e que proporcionassem oportunidades comunicativas similares. Com base nos critérios estabelecidos anteriormente, foram escolhidas quatro histórias: Eu amo beijinhos, Eu amo você, Um pequeno grande mundo e A lagarta e a borboleta.

#### 4.5.2 ADAPTAÇÃO DAS HISTÓRIAS POR MEIO DA CAA

Os livros utilizados no estudo foram adaptados seguindo os seguintes passos:

1. Primeiramente os livros foram escaneados para que a pesquisadora pudesse tê-lo digitalizado para os próximos passos. A figura 6 abaixo exemplifica essa etapa.

Figura 6 – Capa do livro 'Eu adoro você' escaneada



Fonte: Straker, (2015)

2. Em seguida, as imagens do livro escaneado foram postas em um layout do software Powerpoint com o intuito de viabilizar o novo design para as frases em CAA.

Figura 7 - Capa do livro 'A lagarta e a borboleta' escaneada



Fonte: Adaptação baseada em Siqueira, (2023)

3. Nesse processo, os textos da história foram passados para escrita simples, ou seja, foi realizado estudo do texto da história e feita seleção do vocabulário considerado essencial para compreensão da história (Cardoso; Martins; Kaplan, 2018);
4. A partir do texto em linguagem simples, foram incluídas frases em CAA, produzidas por meio dos softwares Arasaac e Boardmaker 6. As figuras 8, 9, 10, 11 e 12 mostram páginas da história da 'A lagarta e borboleta', 'Um pequeno grande mundo', 'Eu adoro você' e 'Eu amo beijinhos' que exemplificam as frases em CAA e texto em linguagem simples;

Figura 8 - Página do livro 'A lagarta e a borboleta' com frase em CAA



Fonte: Adaptação baseada em Siqueira, (2023)

Figura 9 - Capa do livro 'A lagarta e a borboleta' finalizada



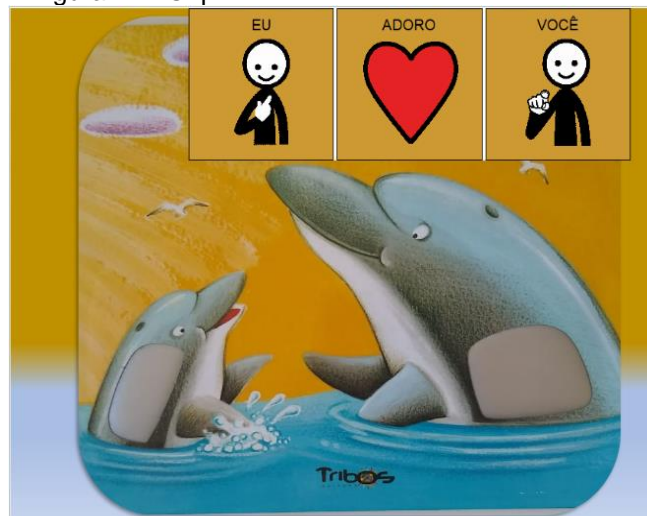
Fonte: Adaptação baseada em Siqueira, (2023)

Figura 10 - Capa do livro 'Um pequeno grande mundo' finalizada



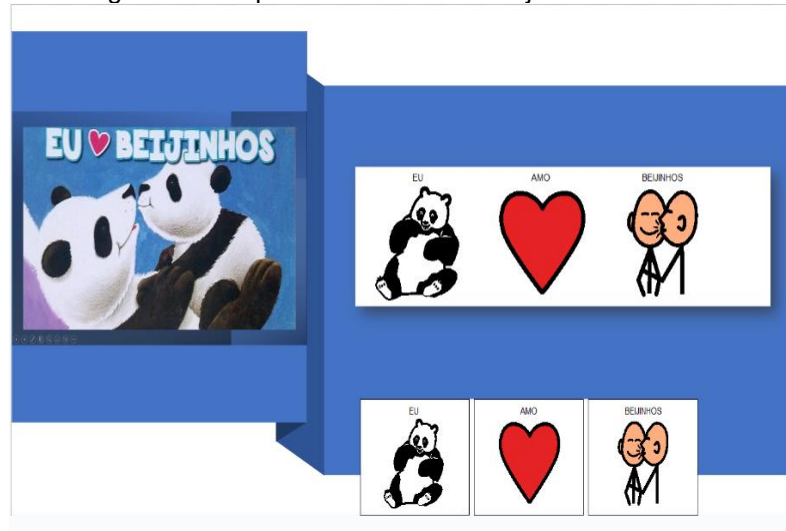
Fonte: Adaptação baseada em Siqueira, (2023)

Figura 11 - Capa do livro 'Eu adoro você' finalizada



Fonte: Adaptação baseada em Straker, (2023)

Figura 12 - Capa do livro 'Eu amo beijinhos' finalizada



Fonte: Adaptação baseada em Straker, (2022)

5. A impressão do livro adaptado e das frases em CAA foi realizada, e ambos os materiais foram plastificados, conforme exemplificado na figura 13;

Figura 13 - Livro 'A lagarta e a borboleta' adaptado impresso e plastificado



Fonte: Adaptação baseada em Siqueira, (2023)

6. Todo o conteúdo de cada livro foi encadernado, e velcro autocolante foi aplicado tanto nos livros quanto nas frases móveis, conforme observado na figura 14.

Figura 14 - Livro 'Um pequeno grande mundo' adaptado e encadernado



Fonte: Adaptação baseada em Siqueira, (2023)

7. No caso do livro 'Eu amo beijinhos', foram adicionados recursos sensoriais, como tecidos, penas, e olhos adesivos nos personagens da história.

Figura 15 – Capa do livro 'Eu amo beijinhos' com recurso sensorial de pelúcia no formato de coração



Fonte: Adaptação baseada em Straker, (2022)

Figura 16 – Página do livro 'Eu amo beijinhos' com recurso sensorial de pena e olhos



Fonte: Adaptação baseada em Straker, (2022)

Outros recursos de CAA foram elaborados para enriquecer a dinâmica da contação de histórias, como prancha grande no material de eucatex e pranchas pequenas, encontradas no mercado como porta CNPJ. Ambas receberam velcro autocolante, e as frases móveis foram diferenciadas em tamanhos maiores para uso na prancha grande e tamanhos menores para uso nas pranchas pequenas. Além disso, símbolos tangíveis relacionados a cada personagem das histórias foram escolhidos. Por fim, para cada história, as frases em CAA maiores, as frases menores, e os símbolos tangíveis foram colocadas, separadamente, em sacos plásticos zip lock. Adicionalmente, foram produzidas caixas para organizar esses recursos, que foram entregues junto a cada livro e pranchas para a professora nas fases do estudo.

Figura 17 - Símbolos tangíveis da história 'A lagarta e a borboleta' em saco zip lock e caixa organizadora



Fonte: Produção própria da autora, (2023)

Figura 18 - Frases pequenas em CAA da história 'A lagarta e a borboleta' em saco zip lock, pranchas pequenas e caixa organizadora



Fonte: Produção própria da autora, (2023)

Figura 19 - Frases grandes em CAA da história 'A lagarta e a borboleta' em saco zip lock, caixa organizadora e prancha grande



Fonte: Produção própria da autora, (2023)

Figura 20 - Livro 'Um pequeno grande mundo' adaptado e símbolos tangíveis, frases pequenas, grandes em CAA em saco zip lock



Fonte: Produção própria da autora, (2023)

## 4.6 DELINEAMENTO

No estudo em apreço, é adotado um delineamento multimétodo, caracterizado por uma abordagem quase-experimental intrassujeito do tipo A-B (Nunes; Walter, 2020) e uma abordagem qualitativa. Na abordagem quase-experimental, a fase A se constitui como linha de base por ser a etapa onde o comportamento alvo é observado em contingência natural. Na fase B, ou etapa de intervenção, aplica-se um procedimento interventivo com vistas a modificar o comportamento alvo. A abordagem qualitativa foi utilizada para análise dos relatos verbais da intervenção durante o processo dos encontros da autoscopia (Manzini 2020).

## 4.7 PROCEDIMENTOS DO DELINEAMENTO QUASE EXPERIMENTAL

### 4.7.1 LINHA DE BASE

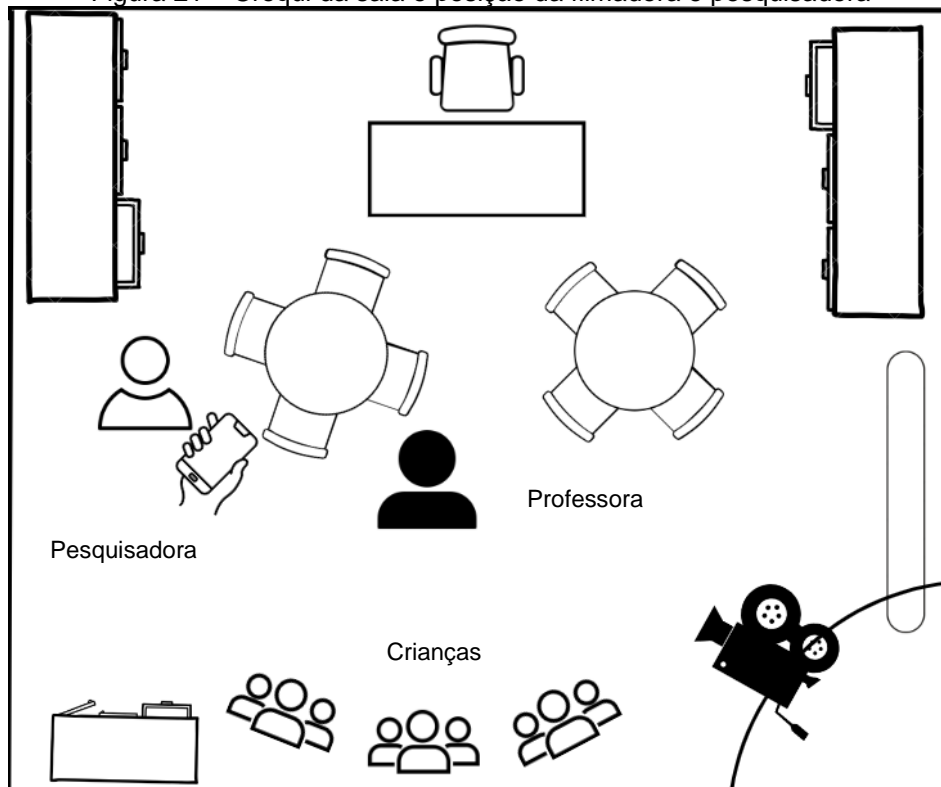
A fase de linha de base no presente estudo foi realizada por meio da observação da atividade de contação de história pela professora com as crianças da sala de aula, ou seja, foi selecionada a atividade de contação de história já prevista na rotina. A observação foi realizada pela pesquisadora e filmada na sua totalidade. O comportamento-alvo da professora, se configurou como seu próprio repertório durante a leitura compartilhada, que mais à frente é definida como as variáveis dependentes do estudo. Nesta fase, a professora fez uso dos recursos adaptados de uma única história, seguindo suas estratégias e repertório, sem interferência e orientação por parte da pesquisadora. Além disso, foi acordado que essa fase seria finalizada quando fosse evidenciada estabilidade em, ao menos, uma das três variáveis observadas.

Para a escolha do livro dessa fase, antes das filmagens iniciarem, a docente do nível III foi questionada sobre qual dos quatro livros gostaria de usar na contação de história. Para isso, os quatro livros originais da biblioteca da escola foram disponibilizados para que a professora fizesse a seleção. Após a escolha, foi entregue à profissional, com dois dias de antecedência da primeira filmagem: o livro adaptado em CAA, 7 pranchas pequenas, 1 prancha grande, 3 caixas, contendo cada uma, conjunto com 8 símbolos tangíveis, 7 conjuntos de frases pequenas em CAA e 1 conjunto de frases em tamanho maior em CAA. Todos esses recursos foram

disponibilizados em relação à história selecionada, que nessa etapa foi a “A lagarta e a borboleta”.

Em seguida, as sessões de linha de base foram filmados, pela pesquisadora, na sala de aula da professora, por meio de uma filmadora digital e um celular. Quando a professora e crianças se posicionavam na sala, a filmadora sobre o tripé, era posicionada em um ângulo focando a docente e a pesquisadora filmava com o celular direcionando para as crianças. Dessa maneira, a rotina era filmada como um todo tendo os dois principais ângulos cobertos pela filmadora e celular. Embora a presença da pesquisadora pudesse, a princípio, causar interferência no ambiente, foi levado em conta que devido ao projeto de pesquisa e extensão maior ela já observava as crianças e a professora na escola há meses, portanto, os participantes estavam habituados à sua presença. Além disso, foi ponderado sobre os ângulos das filmagens. Considerou-se que em uma sala de aula há muitas movimentações e interferências, portanto, seria mais prudente que a pesquisadora estivesse no controle das filmadoras para não perder nenhum registro.

Figura 21 – Croqui da sala e posição da filmadora e pesquisadora



Fonte: Produção própria da autora, (2024)

Foram realizadas 5 sessões de linha de base, durante os meses de maio e junho. Nesse período, as sessões tiveram a duração média de 19 minutos. Com a estabilidade de uma das três variáveis observadas, foi dado fim a fase A. Com o fim desta fase, o livro e as frases referentes à história da lagarta e borboleta foram restituídos à pesquisadora para dar prosseguimento à etapa subsequente da pesquisa. O quadro 5, abaixo, descreve os dias e o tempo de duração da atividade de leitura realizada pela professora durante a fase de linha de base:

Quadro 5 – Data, duração e livro usado nas sessões de leitura compartilhada da linha de base

| Leitura compartilhada da fase de linha de base | Livro usado             | Data       | Duração/tempo total de cada dia |
|--|-------------------------|------------|---------------------------------|
| Leitura compartilhada 1                        | A lagarta e a borboleta | 25/05/2023 | 21 minutos                      |
| Leitura compartilhada 2                        | A lagarta e a borboleta | 29/05/2023 | 33 minutos                      |
| Leitura compartilhada 3                        | A lagarta e a borboleta | 01/06/2023 | 18 minutos                      |
| Leitura compartilhada 4                        | A lagarta e a borboleta | 05/06/2023 | 14 minutos                      |
| Leitura compartilhada 5                        | A lagarta e a borboleta | 07/06/2023 | 10 minutos                      |

Fonte: Produção própria da autora, (2024)

#### 4.7.2 INTERVENÇÃO

A finalização da linha de base ocorreu quando uma das variáveis atingiu a estabilidade. Assim, prosseguiu-se à fase B do estudo, também conhecida como a fase de intervenção. Esta etapa é caracterizada pela ação do pesquisador em relação ao ensino ou treinamento de um comportamento específico (Almeida; Orbolato; Manzini, 2022). Neste estudo, a intervenção foi composta pelo procedimento de autoscopia, no qual a professora observou sua própria prática pedagógica na leitura compartilhada, junto com a pesquisadora durante os encontros estabelecidos de forma on-line. Em seguida, a cada sessão, uma nova prática pedagógica seria filmada, com a intenção de captar as possíveis mudanças no comportamento da docente,

sendo, portanto, intercalado, um dia de intervenção e um dia de filmagem da leitura compartilhada e assim sucessivamente.

Para a elaboração das sessões de autoscopia foram considerados dados de estudos previamente realizados, descritos no segundo capítulo desta dissertação, e informações oriundas de uma conversa com um pesquisador que já havia utilizado a autoscopia em pesquisa de natureza interventiva. O quadro 6 apresenta um conjunto de perguntas orientadoras que foram usados durante a fase interventiva do estudo.

Quadro 6 – Perguntas que podem estimular a reflexão na autoscopia




| Perguntas que podem ser usadas para estimular a reflexão do sujeito durante a autoscopia   |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como você se percebe nesta cena?</li> <li>• O que você percebe nesse vídeo?</li> <li>• O seu objetivo foi alcançado nesta prática?</li> <li>• As crianças tinham os recursos para alcançar este objetivo?</li> <li>• O que te leva a pensar tal coisa?</li> <li>• Os recursos contribuíram para o engajamento das crianças?</li> <li>• Os recursos contribuíram para o engajamento das crianças com autismo?</li> </ul> |




Fonte: Produção própria da autora, (2024)

Para identificar os recursos, estratégias e procedimentos que poderiam ser adotadas pela professora durante a contação de histórias, a pesquisadora recorreu a duas fontes. Primeiramente examinou as estratégias utilizadas em estudos revisados, detalhadas no capítulo 3 deste trabalho. Em seguida, para compreender melhor a implementação dessas práticas utilizando os recursos da CAA no contexto escolar, analisou vídeos de sessões em que um mediador<sup>2</sup> de leitura aplicava algumas dessas estratégias e procedimentos na escola. O quadro a seguir ilustra momentos específicos desses vídeos onde estratégias e procedimentos específicos são usados para a inclusão dos recursos.

<sup>2</sup> Os vídeos foram produzidos pela Dra. Débora Deliberato em pesquisas conduzidas em contextos de leitura da Educação Infantil (Deliberato, 2017).

Quadro 7 – Estratégias para uso do livro em CAA  
Estratégias para uso do livro em CAA

| Recursos   | Estratégia/procedimento   |
|--|---|
|  <p data-bbox="256 871 863 943">Recursos: prancha pequena e/ou prancha grande e cartões de CAA</p>  | <ul data-bbox="954 427 1362 640" style="list-style-type: none"> <li>• Conto com os recursos associado à estratégia de aproximar os cartões da criança</li> <li>• Conto com os recursos + turnos comunicativos</li> </ul>                        |
|  <p data-bbox="304 1386 812 1458">Recursos: livro adaptado, pranchas pequenas e cartões de CAA</p> | <ul data-bbox="954 954 1362 1093" style="list-style-type: none"> <li>• Conto com os recursos + distribuir recursos entre as crianças + perguntas (turnos comunicativos)</li> </ul>  |
|  <p data-bbox="379 1879 737 1906">Recursos: livro adaptado</p>                                    | <ul data-bbox="954 1469 1362 1715" style="list-style-type: none"> <li>• Solicitar ajuda à criança no conto com o livro adaptado e se for preciso dar apoio físico à ela, ou seja, buscar envolver e interagir com todos na atividade</li> </ul> |

|   |  |
|---|--|
|  <p>Recursos: Livro adaptado, pranchas pequenas e cartões em CAA</p>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuir cartões de CAA e pranchas para as crianças + uso de perguntas (quem tem tal personagem? etc)</li> <li>• Ao mesmo tempo que realiza o conto, solicita que as crianças acompanhem nos seus próprios livros + uso de perguntas</li> </ul>   |
|  <p>Recursos: Livro adaptado, prancha grande e cartões em CAA</p>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conto com livro adaptado + prancha grande + perguntas (está igual? Quem mora na casa? Como chama fulano?)</li> </ul>  |
|  <p>Recursos: Livro adaptado, prancha grande, pranchas pequenas e cartões em CAA</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Professora utiliza o livro adaptado, segue pondo os cartões na prancha grande ao decorrer da história e solicita através de pergunta (quem tem o personagem tal?) que a criança vá até a prancha grande e coloque a frase</li> <li>• As crianças ficam com pranchas pequenas e diversos cartões de CAA</li> </ul> |

Fonte: Produção própria da autora, (2024)

Ao término dessa fase, foram definidas 15 práticas que poderiam ser adotadas pela professora. Essas práticas, descritas na seção de variáveis dependentes do estudo, foram (1) perguntas abertas e fechadas, (2) Comentários verbais sobre cena/reconto; (3) Comentários/Reconto sobre cena utilizando os símbolos

pictográficos ou tangíveis; (4) Perguntas verbais sobre o livro ou temas relacionados com o livro utilizando os símbolos pictográficos ou tangíveis; (5) Conto verbal com imagens do livro; (6) Conto com símbolos pictográficos ou tangíveis; (7) Reconto; (8) Aproximação dos símbolos até as crianças durante a leitura; (9) Disponibilização dos símbolos às crianças; (10) Solicitação de ajuda das crianças para a leitura da história; (11) Relacionar a história com o contexto da criança; e (15) Perguntas verbais sobre o livro ou tema relacionado com o livro.

#### 4.7.3 VARIÁVEIS

A variável independente (VI) do estudo foi a autoscopia, enquanto a variável dependente (VD) consistiu em um conjunto de três práticas docentes: (1) uso de perguntas, (2) repertório comunicativo e (3) comportamentos gerais.

Quadro 8 - Variáveis do estudo

| Variáveis do estudo   |  |
|-----------------------|--|
| Variável Independente | Autoscopia   |
| Variável Dependente   | Práticas docentes: (1) o uso de perguntas, (2) repertório comunicativo e (3) comportamentos gerais |

Fonte: Produção própria da autora, (2024)

##### 4.7.3.1 Variável independente - Autoscopia

Neste estudo, a autoscopia se enquadra como procedimento interventivo, que é formador para professores e como tratamento, também é variável independente. Schmidt *et al.* (2019) destacam que esse procedimento de formação de professores pode alcançar resultados consideráveis em relação ao comportamento dos sujeitos da intervenção.

##### 4.7.3.2 Variáveis dependentes - Práticas docentes

As práticas docentes foram subdivididas nos seguintes comportamentos: (1) o uso de perguntas feitas pela professora, (2) repertório comunicativo da professora e

(3) comportamentos gerais da professora. Nesta pesquisa as práticas docentes se configuram como VD do estudo e a seguir será elencado as categorias de cada grupo.

### 1 -Perguntas

No grupo de perguntas, foram consideradas perguntas realizadas apenas pela professora participante da pesquisa, mesmo que outras professoras e estagiárias estivessem no local. Portanto, neste estudo considera-se pergunta como uma verbalização da professora dirigida a uma criança com o objetivo de obter uma resposta. Em específico, neste grupo foram consideradas perguntas abertas e fechadas. No entanto, é importante salientar que alguns comandos e perguntas não foram considerados em nenhuma das categorias deste grupo, como por exemplo: “vamos fazer isso ou aquilo” ou perguntas fora do contexto da história, como por exemplo: você quer limpar o nariz? ou quando a professora repete o que uma criança fala ou quando a professora não dá pausa de pelo menos 5 segundos entre perguntas. O quadro 9, abaixo, descreve as categorias das perguntas.

Quadro 9 - Perguntas

| Perguntas          |  |
|--------------------|--|
| Perguntas abertas  | Considerar uma pergunta aberta como aquela que exige uma interpretação para ser respondida. Além disso, não há resposta em apoio visual e nem na história. Além disso, não foram consideradas perguntas que a professora já respondeu anteriormente. |
| Perguntas fechadas | Considerar como pergunta fechada quando houver como opção de resposta sim ou não ou quando houver suporte visual para resposta.  |

Fonte: Produção própria da autora, (2024)

### 2 -Repertório comunicativo

No que se refere ao grupo de repertório comunicativo, ele é composto pelas seguintes categorias: Comentários verbais sobre cena/reconto; Comentários/Reconto sobre cena utilizando os símbolos pictográficos ou tangíveis; Perguntas verbais sobre o livro ou tema relacionado com o livro; Perguntas verbais sobre o livro ou temas relacionados com o livro utilizando os símbolos pictográficos ou tangíveis. O quadro 10 descreve as categorias do repertório comunicativo:

Quadro 10 - Repertório comunicativo

| Repertório comunicativo   |  |
|---|--|
| Comentários verbais sobre cena/reconto  | A professora tece comentários sobre a cena do livro, indo além da leitura da história.   |
| Comentários/Reconto sobre cena utilizando os símbolos pictográficos ou tangíveis                                    | A professora tece comentários sobre a cena do livro, indo além da leitura da história. Necessita de estar de posse do livro.   |
| Perguntas verbais sobre o livro ou tema relacionado com o livro   | A pergunta pode ser de natureza aberta ou fechada, ou ainda pode ser uma pergunta para completar, quando a professora fornece dicas. Deve ser registrado como pergunta quando a professora faz uma pausa de, ao menos, 3 segundos. Necessita de estar de posse do livro.   |
| Perguntas verbais sobre o livro ou temas relacionados com o livro utilizando os símbolos pictográficos ou tangíveis | A professora verbaliza a pergunta e aponta, simultaneamente, para os pictogramas ou símbolos tangíveis. A pergunta pode ser de natureza aberta ou fechada, ou ainda pode ser uma pergunta para completar, quando a professora fornece dicas. Deve ser registrado como pergunta quando a professora faz uma pausa de, ao menos, 3 segundos. Necessita de estar de posse do livro. |

Fonte: Produção própria da autora, (2024)

### 3 - Comportamentos gerais

Os comportamentos gerais foram subdivididos da seguinte maneira: Conto verbal com imagens do livro; Conto com símbolos pictográficos ou tangíveis; Solicitar que crianças recontem a história; Aproxima os símbolos até as crianças durante a leitura; Disponibiliza os símbolos às crianças; Solicita ajuda das crianças para a leitura da história; Relaciona com a criança. Os comportamentos gerais estão descritos no quadro 11:

Quadro 11 - Comportamentos gerais

| Comportamentos gerais                                  |  |
|--|--|
| Conto verbal com imagens do livro                      | A professora lê a história verbalmente enquanto aponta para as imagens do livro original. O livro deve estar posicionado para que as crianças acompanhem as imagens.                             |
| Conto com símbolos pictográficos ou tangíveis          | A professora lê a história verbalmente enquanto aponta para os símbolos pictográficos ou tangíveis no livro adaptado. O livro deve estar posicionado para que as crianças acompanhem as imagens. |
| Solicitar que crianças recontem a história             | A professora solicita que as crianças recontem a história ou parte da história.  |
| Aproxima os símbolos até as crianças durante a leitura | A professora claramente mostra os símbolos pictográficos ou tangíveis às crianças durante a leitura.   |
| Disponibiliza os símbolos às crianças                  | Deixa os símbolos pictográficos ou tangíveis ao alcance das crianças.  |
| Solicita ajuda das crianças para a leitura da história | A professora pede que a criança segure o livro ou os símbolos pictográficos ou tangíveis. Ou a professora pede para alguém ler.  |
| Relaciona com a criança                                | A professora faz menção às experiências e vivências das crianças ao ler a história.  |

Fonte: Produção própria da autora, (2024)

#### 4.7.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

##### 4.7.4.1 Codificação das variáveis do estudo e frequência esperada após o tratamento

No que se refere às variáveis das práticas docentes, as perguntas foram codificadas por frequência a cada minuto de vídeo. O repertório comunicativo foi codificado por frequência a cada 3 minutos de vídeo e, em relação aos comportamentos gerais, foi codificado por ocorrência a cada 3 minutos de vídeo. A seguir, é apresentado quadro de como foi codificado cada variável e depois três quadros com a frequência esperada em cada grupo de variável.

Quadro 12 - Codificação das variáveis

| Variável                | Como foi codificada                  |
|-------------------------|--------------------------------------|
| Perguntas               | Frequência a cada 1 minuto de vídeo  |
| Repertório comunicativo | Frequência a cada 3 minutos de vídeo |
| Comportamentos gerais   | Ocorrência a cada 3 minutos de vídeo |

Fonte: Produção própria da autora, (2024)

Quadro 13 – Frequência esperada no grupo de perguntas

| Perguntas          |  |
|--------------------|--|
| Variável           | Frequência esperada após a intervenção |
| Perguntas abertas  | Frequência superior                    |
| Perguntas fechadas | Frequência superior                    |

Fonte: Produção própria da autora, (2024)

Quadro 14 – Frequência esperada no grupo de repertório comunicativo

| Repertório Comunicativo  |  |
|--|--|
| Variável   | Frequência esperada após a intervenção |
| Perguntas verbais sobre a história   | Frequência inferior                    |
| Perguntas verbais sobre a história utilizando os símbolos pictográficos ou tangíveis   | Frequência superior                    |
| Comentários verbais sobre a história   | Frequência inferior                    |
| Comentários verbais sobre a história utilizando os símbolos pictográficos ou tangíveis | Frequência superior                    |

Fonte: Produção própria da autora, (2024)

Quadro 15 – Frequência esperada no grupo de comportamentos gerais

| Comportamentos gerais  |  |
|--|--|
| Variável   | Frequência esperada após a intervenção |
| Conto verbal com imagens   | Frequência inferior                    |
| Conto verbal com símbolos pictográficos ou tangíveis                   | Frequência superior                    |
| Aproximar os símbolos pictográficos ou tangíveis até as crianças       | Frequência superior                    |
| Disponibilizar os símbolos pictográficos ou tangíveis para as crianças | Frequência superior                    |
| Solicitar que as crianças recontem a história                          | Frequência superior                    |

|   |                     |
|---|---------------------|
| Solicitar ajuda das crianças para a leitura da história | Frequência superior |
| Relacionar a história com as crianças                   | Frequência superior |

Fonte: Produção própria da autora, (2024)

#### 4.7.4.2 Índice de fidedignidade e assistentes de pesquisa

A pesquisadora contou com o auxílio de dois assistentes de pesquisa para realizar a codificação dos dados. Todos eram alunos do programa de pós-graduação em Educação, sendo dois discentes do doutorado. Todos participaram de uma reunião de treinamento, na qual foram apresentadas todas as variáveis e suas respectivas categorias, além de instruções sobre como realizar a codificação dos dados.

Em seguida, cada um recebeu uma tabela e um vídeo, que não fazia parte da coleta de dados, para codificar, como treinamento. Os observadores não tiveram comunicação com a pesquisadora com o intuito de garantir a confiabilidade dos dados. Após o término dessa etapa, foi mensurado o índice de fidedignidade entre cada assistente com a pesquisadora, de acordo com a fórmula de Hersen e Barlow (1977):

$$\text{Índice de concordância} = \frac{\text{Concordâncias}}{\text{Concordâncias} + \text{Discordâncias}} \times 100$$

Apenas quando o índice de concordância atingiu o mínimo de 75%, iniciou-se efetivamente a análise do material da pesquisa. Cada assistente ficou responsável por analisar os seguintes grupos de variáveis: a) Perguntas e Repertório Comunicativo; b) Comportamentos Gerais. Isso pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 16 - Assistentes de pesquisa e variáveis de cada um

| Assistente   | Variável                            |
|--------------|-------------------------------------|
| Assistente A | Perguntas e Repertório Comunicativo |
| Assistente B | Comportamentos gerais               |

Fonte: Produção própria da autora, (2024)

Após a análise dos dados, foi feita uma média da concordância entre a pesquisadora e os assistentes de pesquisa para cada grupo de variável de todos os dias analisados. Tendo por fim os seguintes dados:

Quadro 17 - Índice de concordância entre pesquisadora e assistente A  
Índice de concordância entre pesquisadora e assistente A

| Perguntas  |                  |
|--|------------------|
| Perguntas abertas  | 98% (80 – 100%)  |
| Perguntas fechadas   | 81% (79% - 100%) |
| Repertório Comunicativo  |                  |
| Comentários verbais sobre a história   | 92% ()           |
| Comentários verbais sobre a história utilizando os símbolos pictográficos ou tangíveis | 89% ()           |
| Perguntas verbais sobre a história   | 98% (96 – 100%)  |
| Perguntas verbais sobre a história utilizando os símbolos pictográficos ou tangíveis   | 96% (92 - 100%)  |

Fonte: Produção própria da autora, (2024)

Quadro 18 - Índice de concordância entre pesquisadora e assistente B  
Índice de concordância entre pesquisadora e assistente B

| Comportamentos gerais                                |                 |
|--|-----------------|
| Conto verbal com imagens do livro                    | 100% (100%)     |
| Conto verbal com símbolos pictográficos ou tangíveis | 96% (92 – 100%) |
| Aproxima os símbolos até as crianças                 | 96% (92 – 100%) |
| Disponibiliza os símbolos para as crianças           | 96% (92 – 100%) |
| Solicita que as crianças recontem a história         | 100% (100%)     |
| Solicita ajuda das crianças para leitura da história | 100% (100%)     |
| Relaciona com as crianças                            | 100% (100%)     |

Fonte: Produção própria da autora, (2024)

#### 4.7.4.3 Seleção de cenas e equivalência de tempo

Durante a fase A e B deste estudo, mesmo solicitando à professora que realizasse apenas contação de histórias, foi observado que a profissional usava os recursos de contação de histórias em CAA em duas etapas: a primeira consistia como contação de histórias de fato; já na segunda etapa, a docente buscava realizar uma tarefa de caráter avaliativo com as crianças. Muitas vezes essa segunda etapa se referia a solicitar às crianças que colocassem as frases em CAA, em alguma das pranchas, na ordem da história. Este comportamento foi discutido nas sessões de autoscopia e foi minimizado ao longo da fase B. Todavia, foi percebido que essa

segunda etapa da prática da professora, embora usasse os recursos em CAA, não consistia no foco desta pesquisa. Além disso, foi percebido que algumas filmagens iniciavam em um momento que a professora não começava a narrativa de fato. Portanto, foi decidido realizar cortes nos vídeos, com a intenção de manter apenas o que se referia a contação de histórias. Nesse sentido, pode-se observar, abaixo, o tempo de vídeo, de cada fase, após esses cortes:

Quadro 19 - Tempo total das cenas de contação de histórias da fase A

| Dia da fase A          | 25/05 | 29/05   | 01/06 | 05/06 | 07/06 |
|------------------------|-------|---------|-------|-------|-------|
| Tempo total por minuto | 7min  | 6:30min | 8min  | 9min  | 5min  |

Fonte: Produção própria da autora, (2024)

Quadro 20 - Tempo total das cenas de contação de histórias da fase B

| Dia da fase B          | 14/08    | 21/08    | 25/08   | 31/08    | 06/09 | 05/10 |
|------------------------|----------|----------|---------|----------|-------|-------|
| Tempo total por minuto | 18:50min | 16:50min | 9:30min | 15:37min | 5min  | 11min |

Fonte: Produção própria da autora, (2024)

Nas outras variáveis, foi codificado o tempo de vídeo na íntegra, porém, com o intuito de tornar o tempo dos vídeos equivalente nos resultados, foi utilizada uma fórmula para cada grupo de variáveis.

a) Perguntas:

Para os vídeos ficarem equivalentes, mesmo com o tempo diferente, foi considerada a taxa ou média de perguntas a cada 10 minutos de vídeo. Para isso, foi multiplicado o número de perguntas vezes 10 e dividido este valor pelo tempo do vídeo, como pode ser observado na fórmula abaixo.

$$\frac{n^{\circ} \text{ de perguntas} \times 10}{\text{tempo de vídeo}} = \text{Média de perguntas a cada 10 minutos de vídeo}$$

b) Repertório Comunicativo:

No repertório comunicativo, para verificar a frequência com que ocorreram os comportamentos nos intervalos de 3 minutos, foi dividido a quantidade total de cada comportamento pela quantidade de intervalos. Ou seja, obtém-se dessa maneira uma média dos comportamentos a cada intervalo de 3 minutos de vídeo como pode ser observado no cálculo abaixo:

$$\frac{\text{Comportamentos}}{\text{Intervalos de 3 min}} = \text{Média de comportamento por intervalo}$$

c) Comportamentos gerais:

Em relação aos comportamentos gerais, para tornar os vídeos equivalentes, foi calculada a quantidade de ocorrências por intervalo de tempo, resultando na porcentagem do intervalo de tempo em que há ocorrência de comportamento.

$$\frac{\text{quantidade de ocorrências de comportamento}}{\text{intervalos de 3 min}} = \% \text{ dos intervalos que há o comportamento}$$

#### 4.7.4.4 Análise da Porcentagem Não Sobreposta de Dados

Com vistas a identificar a magnitude dos efeitos da intervenção nas distintas variáveis investigadas, foi utilizada a Porcentagem Não sobreposta de Dados (PND), uma medida descritiva, que quantifica a sobreposição entre dois conjuntos de dados. Essa medida é tipicamente empregada em delineamentos experimentais e não experimentais para avaliar a efetividade de um tratamento.

Para calcular a PND, determina-se, com base no gráfico, quantos dados são exclusivos em cada etapa da pesquisa (linha de base e intervenção). Se o objetivo da intervenção é aumentar a frequência de um comportamento-alvo, são contados os pontos acima do valor máximo da primeira condição; se tem como objetivo diminuir o comportamento-alvo, são contados os pontos abaixo do valor mínimo da primeira condição. Por fim, esse número é dividido pelo total de pontos de dados da segunda condição e multiplicado por 100.

Na presente pesquisa, foi usada a calculadora de PND disponível no seguinte site: <https://ktarlow.com/stats/pnd/>

O nível de eficácia é determinado considerando a seguinte tabela:

Quadro 21 – Nível de eficácia segundo a PND

| Porcentagem Não sobreposta de Dados | Eficácia do estudo   |
|-------------------------------------|----------------------|
| 91% - 100%                          | Altamente eficaz     |
| 71% - 90%                           | Moderadamente eficaz |
| 50% - 70%                           | Minimamente eficaz   |
| Menor que 50%                       | Não eficaz           |

Fonte: Adaptação baseada em Tarlow e Penland, (2024)

#### 4.8 PROCEDIMENTO DO DELINEAMENTO QUALITATIVO

Com o intuito de compreender os efeitos da autoscopia nos relatos verbais da professora, foram selecionadas três sessões da intervenção para serem analisadas. Os dias selecionados foram o primeiro, terceiro e o último, com o intuito de analisar o encadeamento das reflexões da docente.

##### 4.8.1 TRANSCRIÇÃO

Foi realizada a transcrição dos relatos verbais de cada sessão de autoscopia desta pesquisa. Para isso, a transcrição foi realizada em duas etapas. Na primeira etapa foi usado o site gratuito “<https://www.assemblyai.com/playground>” e foram selecionados o idioma português e o modo “speaker labels” para fazer a transcrição. Após essa fase, com os relatos em uma primeira transcrição, foram elencadas normas para transcrição e de acordo com elas, foram feitos, manualmente, os ajustes na primeira transcrição. O quadro 22 ilustra as normas utilizadas na transcrição:

Quadro 22 - Normas utilizadas para a transcrição dos relatos verbais

| Normas utilizadas para a transcrição dos relatos verbais   |
|--|
| Transcrição integral (com ajustes)                         |
| Normas ortográficas  |
| Tratamento das falas como citação direta de autores (ABNT) |
| Uso de [...] para supressões                               |
| Uso de () para observações                                 |

Fonte: Produção própria da autora, (2024)

#### 4.8.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise dos relatos verbais foi realizada segundo Bardin (2009), e foi realizada a análise dos relatos tanto da professora, quanto da pesquisadora em três sessões da intervenção: o primeiro, terceiro e sexto dia.

Para a análise de conteúdo dos relatos da pesquisadora e professora, primeiro foi realizada uma análise temática de ambas. Para isso, foi feito um quadro para cada uma, com categorias e subcategorias temáticas, em que, no caso da professora, as seguintes categorias foram observadas: Organização da tarefa, recursos, estratégias, autoavaliação e participação da professora no processo de autoscopia. Já na análise dos relatos da pesquisadora, as categorias foram estas: recursos, estratégias, participação das crianças com TEA e avaliação da prática da professora.

Após análise das categorias, subcategorias e os exemplos de relatos verbais de cada uma, foi observado quais possuíam vínculo com as variáveis dependentes do estudo. Dessa maneira, no quadro abaixo é apresentado o que foi observado de categorias da professora e pesquisadora relacionado as variáveis dependentes deste estudo.

Quadro 23 – VD relacionadas às categorias da professora e pesquisadora

| Grupo das Variáveis     | Variáveis dependentes  | Categorias da professora | Categorias da pesquisadora                                 |
|-------------------------|--|--------------------------|--|
| Perguntas               | Perguntas abertas  | Estratégias              | Recursos e Estratégias e Participação das crianças com TEA |
|                         | Perguntas fechadas   | Estratégias              | Recursos e Estratégias e Participação das crianças com TEA |
| Repertório Comunicativo | Perguntas verbais sobre a história   |                          | Estratégias e Participação das crianças com TEA            |
|                         | Perguntas verbais sobre a história utilizando os símbolos pictográficos ou tangíveis | Estratégias              | Recursos e Estratégia Participação das crianças com TEA    |

|                       |  |  |  |
|-----------------------|--|--|--|
|                       | Comentários verbais sobre a história   | Estratégias  | Estratégias e Participação das crianças com TEA            |
|                       | Comentários verbais sobre a história utilizando os símbolos pictográficos ou tangíveis |  | Recursos e Estratégias e Participação das crianças com TEA |
| Comportamentos Gerais | Conto verbal com imagens   | Estratégias  | Participação das crianças com TEA                          |
|                       | Conto verbal com símbolos pictográficos ou tangíveis                                   |  | Recursos e Estratégias e Participação das crianças com TEA |
|                       | Aproximar os símbolos pictográficos ou tangíveis até as crianças                       | Recursos e Participação da professora no processo de autoscopia    | Recursos e Estratégias e Participação das crianças com TEA |
|                       | Disponibilizar os símbolos pictográficos ou tangíveis para as crianças                 | Recursos e Participação da professora no processo de autoscopia    | Recursos e Participação das crianças com TEA               |
|                       | Solicitar que as crianças recontem a história  | Estratégias  | Participação das crianças com TEA                          |
|                       | Solicitar ajuda das crianças para a leitura da história                                | Estratégias e Participação da professora no processo de autoscopia | Participação das crianças com TEA                          |
|                       | Relacionar a história com as crianças  | Estratégias e Participação da professora no processo de autoscopia | Recursos e Estratégias                                     |

Fonte: Produção própria da autora, (2024)

Nos resultados e discussão, os relatos verbais dessas categorias, propriamente ditos, da professora e pesquisadora são apresentados junto a cada resultado das variáveis dependentes do estudo.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, serão descritos e discutidos os resultados do estudo. Primeiramente, será brevemente descrita a dinâmica adotada nas fases de linha de base e intervenção. Posteriormente, serão analisados os efeitos da prática interventiva no comportamento da professora.

### 5.1 – RESULTADOS DA FASE DE LINHA DE BASE

Pesquisas diversas, de caráter interventivo, na área da educação especial trazem formação teórica para o público docente e em seguida analisam os efeitos dessa formação na prática pedagógica do professor (Silva, 2022; Souza e Nunes, 2020; Souza, 2015; Togashi; Walter, 2020). Como este estudo dá prosseguimento a um projeto de pesquisa e extensão de Nunes e colaboradores (2022), intitulado “Comunicação Alternativa para Professores de alunos com Autismo: uma proposta interventiva”, a professora que atuou como sujeito de pesquisa já tinha passado anteriormente por um treinamento teórico sobre comunicação alternativa e autismo, incluindo programas de leitura e sistemas de comunicação alternativa com diversos profissionais e especialistas da área. Além disso, a profissional já havia tido experiência com uma criança, na educação infantil, que usava sistema de comunicação alternativo (PECS) no ano de 2022. Por isso, tendo este cenário como pressuposto a esta coleta de dados, foi entregue à docente os recursos já adaptados para a comunicação alternativa e não foi feito nenhum treinamento teórico sobre a temática.

Portanto, apesar da formação que antecede a esta linha de base, o cenário que se descortina durante os 5 dias da fase A deste estudo possui algumas características que se destacam. Os registros observacionais revelaram que a docente não implementava estratégias que pudessem favorecer a participação de Heloise e Pietro na contação de histórias. De fato, durante a realização dessa atividade com a turma, a professora costumava ofertar atividades complementares distintas à Heloise, Pietro e às vezes Edson.

Nessa perspectiva, durante a leitura compartilhada, pareciam coexistir duas salas de aula completamente diferentes, uma das crianças com TEA, em atividade livre, e outra sala, com as demais crianças, participando da leitura compartilhada. Foi

observado que a professora tinha dificuldade com os recursos durante a leitura, parecia não fazer um planejamento prévio de como iria utilizá-lo. Além disso, ela dividia a contação de histórias em duas etapas: uma que consistia, de fato, na contação de histórias com pouca oportunidade de interação, e outra em uma atividade avaliativa com as crianças.

A história escolhida pela professora para esta fase do estudo foi “A lagarta e a borboleta”. Nos cinco dias de contação de histórias da linha de base, a professora fez uso de todos os recursos entregues a ela, além do próprio livro original da história, modificando a estratégia e alternando o uso entre os recursos. Desde o primeiro dia até o quinto, a contação de história claramente tinha 2 momentos: o primeiro era o momento em que a professora utilizava o livro original ou o livro adaptado e nisso fazia o conto e reconto da história. Porém, havia pouca oportunidade de interação para as crianças. Já o segundo momento se assemelhava muito fortemente a uma atividade avaliativa, na qual, na maioria das vezes, a professora cobrava rigidamente das crianças um reconto perfeito usando os recursos, exigindo que elas colocassem as frases na ordem correta. No entanto, os recursos estavam sendo usados como uma imagem ou figura de uma atividade avaliativa ao invés de serem usados como recursos de CAA que possibilitavam uma troca de turno ou uma interação comunicativa.

Além disso, era nítido um certo embaraço da docente para com os recursos pois tinha dificuldade de encontrar aquilo que pretendia utilizar na hora da contação. Ademais, era relatado pela própria professora que não tinha tido tempo de separar os materiais e muitas vezes buscava, naquele exato momento, os recursos para a leitura compartilhada.

Em relação às crianças com TEA, durante todos os dias dessa fase do estudo, nem Heloise e nem Pietro foram convidados a se aproximar da rodinha em nenhum momento. A professora não fez uso de nenhuma estratégia e nem utilizou nenhum dos recursos com essa finalidade. Ao longo dos cinco dias, as atividades que os dois faziam variavam. No caso de Heloise, manuseio de massinha de modelar e desenho, escrita do alfabeto ou escrita de numerais com giz de cera em folhas de ofício. E, no caso de Pietro, o uso estereotipado de bolas, em especial uma grande de pilates, de carros e outros acessórios ou brinquedos.

Observando os vídeos dessa fase, percebe-se que ao iniciar a rotina da contação de histórias, a professora chamava todas as crianças para sentar-se no chão em semicírculo. Nesses momentos, as demais crianças, incluindo Édson, naturalmente se aproximavam da docente. Quando uma das crianças não seguia a sua orientação de se sentar, a professora insistia e chamava pelo nome da criança para que ela se sentasse junto ao grupo. Porém, isso não acontecia com as crianças com TEA. Dessa forma, se elas não se aproximassem na primeira chamada, não eram chamadas nominalmente em outro momento. Vale destacar que das três crianças com TEA, Edson era a única que já frequentava a educação infantil em anos anteriores e, portanto, já estava mais habituado a essa rotina. Mas, nem todos os dias ele fazia isso espontaneamente.

Assim, como previamente destacado, na fase de linha de base dois cenários nítidos se formavam na sala de aula: um com a contação de histórias com as crianças com desenvolvimento típico e outra sala constituída pelas crianças com TEA, que se encontravam completamente alheias a atividade das outras crianças e professora. A figura a seguir deixa claro um desses momentos:

Figura 22 – Sala de aula do terceiro dia de linha de base



Fonte: Produção própria da autora, (2023)

Na imagem da página anterior vemos Heloise e Pietro apartados do grupo enquanto a docente conta a história às demais crianças.

Os registros aqui descritos são consistentes com os achados de um estudo conduzido por Souza e Nunes, (2020). Nessa pesquisa, uma criança com TEA não participava da rotina inicial e das atividades acadêmicas, além de raramente participar

da contação de histórias. A prática excludente da professora foi atribuída à falta de conhecimento sobre TEA e à carência de orientações por parte da escola. De forma semelhante, Vicari e Rahme (2020), discorrem em seu estudo que, apesar da criança estar em sala de aula, havia uma ausência de práticas pedagógicas que o incluísse e o envolvesse aos demais da turma. Esse contexto também foi relacionado à falta de formação docente e de orientações sistematizadas. Além disso, foi destacado que, segundo o professor, a presença de crianças com TEA em sala de aula é desafiador.

Contudo, no contexto deste estudo, a docente já havia passado por uma formação teórica na área do TEA e da CAA. A observação dos vídeos da linha de base revelou que, apesar da inserção do recurso adaptado, a professora não empregou estratégias para ampliar a participação das crianças com TEA. Quais os efeitos da autoscopia no uso da CAA, na leitura compartilhada, pelo professor da Educação Infantil?

Assim, como acordado no capítulo anterior, a fase A deste estudo foi concluída quando duas variáveis atingiram a estabilidade no quinto dia: o uso de perguntas abertas e a ação de disponibilizar os símbolos para as crianças. A seguir, a fase B será brevemente descrita.

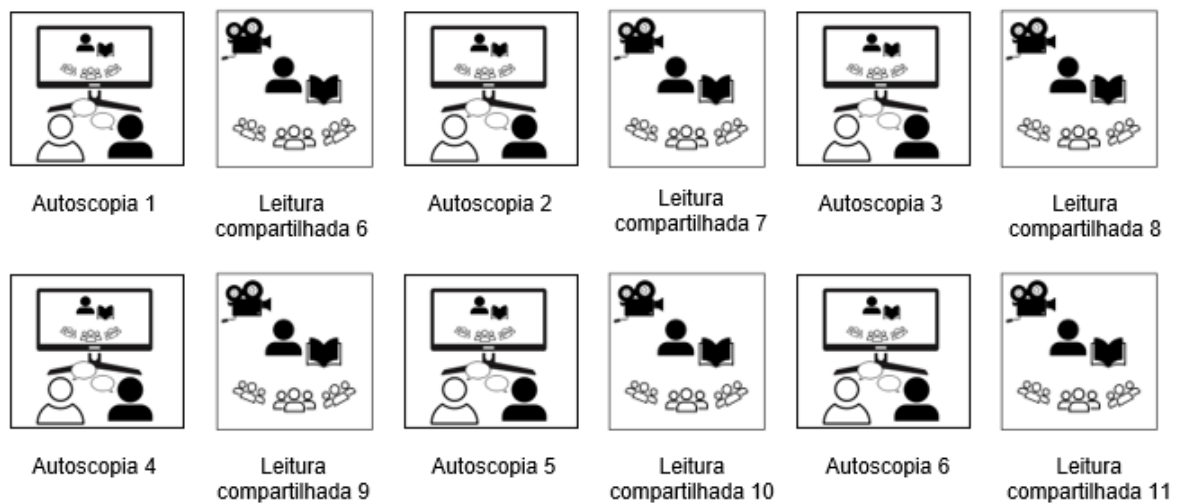
## 5.2 - RESULTADOS DA FASE DE INTERVENÇÃO

Após a linha de base, as sessões de autoscopia foram intercaladas com a leitura compartilhada realizada pela professora, conforme observado na figura 23.

Figura 23 – Fluxograma das sessões da fase A e B  
**Fase A - Linha de base**



**Fase B – Intervenção**



Fonte: Produção própria da autora, (2024)

A etapa de intervenção do estudo foi realizada entre os meses de agosto e outubro de 2023. Conforme resumido no quadro 25, foram realizadas 6 sessões de autoscopia, com duração entre 65 e 90 minutos, e 6 sessões de leitura, que variaram de 9 a 34 minutos. Nas três primeiras sessões desta fase utilizou-se o livro “Um pequeno grande mundo” e nas três últimas sessões, utilizou-se o livro “Eu amo beijinhos”. Durante os encontros de autoscopia, foram apresentados segmentos de cenas provenientes da etapa de linha de base ou de sessões de intervenção anteriores. Vale ressaltar que os vídeos não foram editados em nenhum programa de edição de vídeo; apenas o tempo de cada cena desejada foi registrado. A cada sessão, avançava-se manualmente com o cursor do mouse de minuto a minuto até alcançar o momento desejado. A seguir, pode-se observar um quadro com as datas, duração, foco e livro usados na fase de intervenção.

Quadro 24 – Data, duração, foco e livro usado nas sessões da fase de intervenção

| Autoscopia e Leitura compartilhada da fase de intervenção | Foco da intervenção/<br>livro usado      | Data       | Duração/tempo total de cada dia |
|---|--|------------|---------------------------------|
| Autoscopia 1  | Cenas das leituras 1 a 5 (linha de base) | 24/07/2023 | 1 hora e 30 minutos             |
| Leitura compartilhada 6                                   | Um pequeno grande mundo                  | 14/08/2023 | 34 minutos                      |
| Autoscopia 2  | Cenas da leitura compartilhada 6         | 16/08/2023 | 1 hora e 5 minutos              |
| Leitura compartilhada 7                                   | Um pequeno grande mundo                  | 21/08/2023 | 31 minutos                      |
| Autoscopia 3  | Cenas da leitura compartilhada 7         | 24/08/2023 | 1 hora e 2 minutos              |
| Leitura compartilhada 8                                   | Um pequeno grande mundo                  | 25/08/2023 | 9 minutos                       |
| Autoscopia 4  | Cenas da leitura compartilhada 8         | 28/08/2023 | 1 hora e 4 minutos              |
| Leitura compartilhada 9                                   | Eu amo beijinhos                         | 31/08/2023 | 31 minutos                      |
| Autoscopia 5  | Cenas da leitura compartilhada 9         | 05/09/2023 | 1 hora e 6 minutos              |
| Leitura compartilhada 10                                  | Eu amo beijinhos                         | 06/09/2023 | 11 minutos                      |
| Autoscopia 6  | Cenas da leitura compartilhada 10        | 04/10/2023 | 1 hora e 8 minutos              |
| Leitura compartilhada 11                                  | Eu amo beijinhos                         | 05/10/2023 | 17 minutos                      |

Fonte: Produção própria da autora, (2024)

### 5.2.1 – INTERVENÇÃO: AUTOSCOPIA

As sessões de autoscopia em si ocorreram de maneira remota, no turno noturno, devido à indisponibilidade da professora reunir-se com a pesquisadora

presencialmente. Para isso, foram agendados horários previamente e tanto a pesquisadora, quanto a professora seguiram cada uma em seus computadores via plataforma Google Meet. Para registro das sessões, foi utilizado o software OBS studio. As cenas de cada sessão foram selecionadas com base no contexto da fase A e focaram em temas/objetivos considerados essenciais para o engajamento das crianças na contação de história. No total, 11 temas/objetivos foram trabalhados, conforme observado no quadro 25.

Quadro 25 – Temas/objetivos principais tratados nas sessões de autoscopia

| Temas/objetivos principais tratados nas sessões de autoscopia |   | Sessões |   |   |   |   |   |
|---|---|---------|---|---|---|---|---|
|   |   | 1       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1   | Inclusão das crianças com TEA na dinâmica da contação de histórias;                           | X       | X | X |   |   |   |
| 2   | Unificação das duas etapas que a professora realizava na contação de histórias;               | X       |   | X |   |   |   |
| 3   | Proporcionar mais oportunidades de interação das crianças por meio de recursos e estratégias; | X       | X |   |   |   |   |
| 4   | Possibilidades de perguntas para serem usadas durante a leitura;                              |         | X |   |   |   |   |
| 5   | Manutenção do engajamento de Heloise na história;   |         |   | X | X |   |   |
| 6   | Uso dos recursos como recursos de CAA;  |         |   | X |   |   |   |
| 7   | Manutenção do tempo reduzido;   |         |   |   | X | X |   |
| 8   | Manutenção de unificar tarefas;   |         |   |   | X | X |   |
| 9   | Uso de diferentes estratégias para engajar Pietro na leitura compartilhada;                   |         |   |   | X | X |   |
| 10  | Manutenção das estratégias que contribuíram para o engajamento de todas as crianças;          |         |   |   |   |   | X |
| 11  | Uso de perguntas durante a leitura compartilhada.   |         |   |   |   |   | X |

Fonte: Produção própria da autora, (2024)

Para a **autoscopia 1**, foram analisados os cinco vídeos da linha de base, e cenas de cada dia foram selecionadas para compor o planejamento da intervenção, destacando lacunas na prática da professora em relação ao uso dos recursos de CAA com todas as crianças, especialmente as com TEA. No entanto, também foram escolhidas cenas que evidenciavam práticas pedagógicas assertivas (práticas que contribuem para a participação das crianças)

Portanto, para o primeiro dia de autoscopia, os vídeos dos cinco dias de leitura compartilhada da linha de base foram estudados e selecionadas cenas segundo os objetivos anteriormente descritos. Depois, com a finalidade de organizar e padronizar o planejamento das sessões, foi feito um quadro com as seguintes categorias: Vídeo

(no caso da primeira autoscopia, havia cinco diferentes vídeos da fase A), Trecho do vídeo (definição geral do que ocorria na cena e minuto específico da cena), Objetivo da reflexão, Tempo total de vídeo (a cena por exemplo totalizava 34 segundos) e data do vídeo (foram cinco dias de linha de base, então eram cinco vídeos diferentes). Abaixo do quadro também tinha o tempo total das cenas separadas e tempo total de algumas cenas consideradas prioritárias. Além disso, foram colocadas observações no geral. Um exemplo desse quadro pode ser observado no apêndice B.

Inicialmente, para cada dia de linha de base, foram selecionadas de uma a três cenas, totalizando onze cenas com um tempo de vídeo de 15 minutos e 41 segundos. No quadro a seguir estão expostos a descrição da prática e o objetivo de cada cena para reflexão:

Quadro 26 – Trechos de vídeo e objetivos deles para a reflexão da autoscopia 1

| Vídeo | Trecho de vídeo  | Objetivo da reflexão   |
|-------|--|--|
| 1     | <b>Prática pedagógica assertiva:</b><br>- Professora aproxima o livro das crianças.  | A estratégia contribuiu para o engajamento das crianças durante a leitura compartilhada. |
| 2     | <b>Prática pedagógica assertiva:</b><br>- Professora convida Amanda para participar da interação e dá opções de frases para ela escolher onde está a lagarta.                                  | A estratégia contribuiu para o engajamento da criança durante a leitura compartilhada.   |
| 3     | <b>Lacunas na prática pedagógica:</b><br>- Pietro se aproxima espontaneamente da docente, mas professora não aproveita a oportunidade para chamar a atenção dele para a história.              | A ação da professora não contribuiu com o engajamento da criança.                        |
| 4     | <b>Lacunas na prática pedagógica:</b><br>- Pedro demonstra interesse pelos recursos, porém a professora não explora seu entusiasmo e o ignora.   | A ação da professora não contribuiu com o engajamento da criança.                        |
| 5     | <b>Prática pedagógica assertiva:</b><br>- Sabrina mostra no início o livro original e explica para as crianças que os dois livros se trata da mesma história, porém, de uma maneira diferente. | Uso adequado do recurso.   |
| 6     | <b>Prática pedagógica assertiva:</b><br>- Professora faz uso de pergunta que promoveu o engajamento das crianças.  | A estratégia contribuiu para o engajamento das crianças durante a leitura compartilhada. |

|    |  |  |
|----|--|--|
| 7  | <b>Lacunas na prática pedagógica:</b><br>- Enquanto a leitura compartilhada ocorria com as demais crianças, Heloíse e Pietro estavam em outra atividade.   | A ação da professora não contribuiu para o engajamento de Heloíse e Pietro na leitura compartilhada com as demais crianças.  |
| 8  | <b>Lacunas na prática pedagógica:</b><br>- Professora tem dificuldade com os recursos e não consegue achar facilmente o que gostaria de usar no momento;<br>- Professora colocou as crianças para montarem as histórias em dupla, porém cobra acertos de imediato como uma atividade avaliativa. | Fazer planejamento prévio e separar todo material com antecedência para facilitar ao longo da leitura compartilhada;<br><br>O objetivo do momento era fazer leitura compartilhada com as crianças, sem cobranças e avaliações. |
| 9  | <b>Prática pedagógica assertiva:</b><br>- Distribuiu os brinquedos da história entre as crianças e solicitou a elas que apresentassem as fases da lagarta até a borboleta;   | Uso adequado do recurso contribuiu para promover o engajamento das crianças.   |
| 10 | <b>Prática pedagógica assertiva:</b><br>- A professora utiliza os símbolos tangíveis, sem o livro, para contar a história e há trocas de turno.  | Uso adequado do recurso contribuiu para promover o engajamento das crianças.   |
| 11 | <b>Lacunas na prática pedagógica:</b><br>- Heloíse se aproxima espontaneamente da professora, mas ela não aproveita para estimular a participação dela no conto.   | A ação da professora não contribuiu para o engajamento de Heloíse na leitura compartilhada com as demais crianças.   |

Fonte: Produção própria da autora, (2024).

Todavia, como já foi citado anteriormente, não era claro quanto tempo as discussões poderiam levar, especialmente no primeiro dia de autoscopia, que apresentava muitos trechos e possibilidades de reflexão. Sendo o primeiro dia, duas considerações eram fundamentais: a primeira é que, apesar da pesquisadora já ter explicado sobre o procedimento formativo, a professora nunca tinha vivenciado a dinâmica do procedimento, então tudo era novo para ela. A segunda questão se tratava do grande número de cenas acumuladas na fase A, o que poderia demandar um estudo à parte devido aos inúmeros aspectos que poderiam ser explorados.

Devido a um cenário semelhante, Silva (2016), criou o procedimento da autoscopia em duas etapas, autoscopia de treinamento e orientada. A etapa de

treinamento tinha a finalidade de treinar o olhar do docente para analisar a sua imagem sem orientações e intervenções de um pesquisador. Silva (2016) argumenta que, nessa etapa, que foram usados os vídeos de linha de base, o foco era privilegiar a escuta do profissional e dessa maneira colaborar para que ele se habituasse ao procedimento de confrontar a sua imagem. Após essa fase era realizada a autoscopia orientada, na qual o professor já estava familiarizado com o procedimento, e a pesquisadora oferecia direcionamento nas reflexões e orientações.

Apesar dessas considerações, este estudo visava analisar os efeitos da autoscopia na mediação da docente na contação de histórias. Portanto, foi decidido conduzir o procedimento em uma única etapa, analisando os efeitos diariamente. No entanto, a problemática da professora não estar habituada ao procedimento e o grande número de cenas da fase A persistiam no primeiro dia. Para lidar com isso, foi decidido separar as cenas em prioritárias e secundárias, a fim de viabilizar a análise dos trechos selecionados. Logo, as cenas consideradas prioritárias para este dia, de acordo com os objetivos elencados, foram as de números 1, 6, 7, 10 e 11. As demais cenas foram classificadas como secundárias.

Além disso, após esse planejamento inicial do primeiro dia de autoscopia, ficou ainda mais claro o que já tinha sido observado nos procedimentos de alguns estudos da revisão de literatura (Silva, 2022; Ribeiro, 2020; Pinho, 2013; Sadalla; Larocca, 2004): o procedimento da autoscopia envolve essencialmente dois momentos para o sujeito de pesquisa - assistir à cena de sua prática pedagógica e refletir sobre aquilo que foi visto. Todavia, a pesquisadora observou que para o profissional que direciona o procedimento da autoscopia, esses passos vão além. Antes da intervenção, há um estudo teórico prévio, seguido pela análise do vídeo gravado, no qual são selecionadas as cenas que devem ser o foco da reflexão. Uma análise mais detalhada das cenas é realizada, e então os objetivos da reflexão são estabelecidos, junto com um estudo sobre quais perguntas podem ser feitas para orientar a reflexão. Além disso, são estudadas sugestões ou orientações que podem ser fornecidas à professora.

Diante desses passos, depois do planejamento inicial da primeira autoscopia, a pesquisadora desenvolveu um novo quadro dividido em dois grandes passos: Passo 1 (trecho de vídeo, estratégia usada pela professora, objetivo da reflexão, perguntas para estimular a autoanálise); Passo 2 (sugestões de estratégias a serem usadas).

Além disso, o quadro incluía espaço para observações. Um exemplo desse quadro pode ser observado no apêndice C.

A **autoscopia 2** ocorreu após a leitura compartilhada 6. O quadro abaixo apresenta as cenas que foram selecionadas para discussão com base nos três objetivos principais, sendo os vídeos de 1 a 6 considerados prioritários e os vídeos 7 e 8 secundários. Por fim, no dia, devido ao tempo, foram utilizadas apenas os vídeos 1, 2, 4 e 5.

Quadro 27 – Prática pedagógica da professora e objetivos da reflexão da autoscopia 2

| Vídeo | Prática pedagógica da professora   | Objetivo da reflexão  |
|-------|--|---|
| 1     | Professora aproxima o livro das crianças associado ao uso de perguntas.  | Mostrar que a estratégia contribuiu para o engajamento das crianças, porém, Heloise não está engajada.  |
| 2     | (1) Professora não busca envolver Heloise na história;<br>(2) Professora valoriza habilidade de leitura de Daniel. | (1) Mostrar que houve possibilidade de estimular o engajamento da criança;<br>(2) A estratégia contribui para o engajamento da criança, o valoriza etc. |
| 3     | Professora distribui as frases no chão e associa ao uso de perguntas.  | Mostrar que a estratégia contribuiu para o engajamento das crianças.  |
| 4     | Professora busca envolver Heloise no momento que as frases estão distribuídas no chão.                             | Refletir sobre que outras estratégias podem ser utilizadas em momentos como esse.   |
| 5     | Professora faz uso de perguntas sobre vivências das crianças (distanciamento).                                     | Mostrar que a estratégia contribuiu para o engajamento das crianças.  |
| 6     | Professora não explora quando Heloise tenta se comunicar.  | Houve possibilidade de estimular o engajamento da criança.  |
| 7     | Professora faz uso de perguntas que promove o engajamento.   | Mostrar que a estratégia contribuiu para o engajamento das crianças.  |
| 8     | Professora direciona livro a Heloise.  | Refletir sobre que outras estratégias podem ser utilizadas em momentos como esse  |

Fonte: Produção própria da autora, (2024).

A **autoscopia 3** ocorreu após a leitura compartilhada 7. O quadro a seguir, descreve as cenas que foram selecionadas para discussão com base nos quatro objetivos principais, sendo os vídeos de 1 a 4 considerados prioritários e o vídeo 5,

secundário. Por fim, no dia, devido ao tempo, foram utilizadas apenas os vídeos 1, 2 e 4.

Quadro 28 – Prática pedagógica da professora e objetivos da reflexão da autoscopia 3

| Vídeo | Prática pedagógica da professora   | Objetivo da reflexão   |
|-------|--|--|
| 1     | Professora distribui frases em CAA no chão e convida Heloise para se aproximar do local e participar da atividade.             | Mostrar que a estratégia contribuiu para o engajamento das crianças como um todo e inclusive de Heloise.   |
| 2     | (1) Professora não utiliza os recursos como recursos de CAA;<br>(2) Professora incentiva a participação de Heloise na história | Mostrar que houve sucesso em aproximar Heloise, mas as frases ainda estão sendo usadas como recursos pedagógico.   |
| 3     | Professora retoma a história na prancha grande.  | Mostrar que a estratégia contribuiu para o engajamento das crianças, porém não teve o mesmo resultado com Heloise.   |
| 4     | Professora busca envolver Heloise no momento que as frases estão distribuídas no chão dando apoio físico a ela.                | Mostrar que a estratégia contribuiu para o engajamento da criança.   |
| 5     | Professora corrige o que as crianças fizeram nas pranchas pequenas.  | Mostrar que esse momento não faz mais parte da contação de histórias e tem como propósito corrigir o que as crianças fizeram nas pranchas pequenas/ não está usando CAA, apenas corrigindo algo como atividade avaliativa. |

Fonte: Produção própria da autora, (2024).

A **autoscopia 4** ocorreu após a leitura compartilhada 8. O quadro abaixo, apresenta as cenas que foram selecionadas para discussão com base nos quatro objetivos principais, sendo os vídeos de 2 a 4 considerados prioritários e o vídeo 1, secundário. Por fim, no dia, devido ao tempo, foram utilizadas apenas os vídeos 2, 3 e 4.

Quadro 29 – Prática pedagógica da professora e objetivos da reflexão da autoscopia 4

| Vídeo | Prática pedagógica da professora   | Objetivo da reflexão   |
|-------|--|--|
| 1     | Professora unificou as tarefas e em menor tempo.                                       | Mostrar que a estratégia contribuiu, foi ótima e manteve a atenção das crianças.   |
| 2     | Professora não utilizou outro recurso quando Pietro tomou o livro adaptado de sua mão. | Mostrar que houve possibilidades de estimular o engajamento da criança e de dar prosseguimento a contação com outros recursos e estratégias. |
| 3     | Professora busca auxiliar Heloise a montar a história na prancha.                      | Mostrar possibilidades para ampliar comunicação.   |
| 4     | Professora busca envolver Pietro com as frases, mas ele não se interessa.              | Refletir sobre que outras estratégias podem ser utilizadas em momentos como esse.  |

Fonte: Produção própria da autora, (2024).

A **autoscopia 5** ocorreu após a leitura compartilhada 9. O quadro abaixo apresenta as cenas que foram selecionadas para discussão com base nos quatro objetivos principais, sendo os vídeos de 1 a 4 considerados prioritários e o vídeo 5, secundário. Por fim, no dia, devido ao tempo, foram utilizadas apenas os vídeos 1, 4 e 5.

Quadro 30 – Prática pedagógica da professora e objetivos da reflexão da autoscopia 5

| Vídeo | Prática pedagógica da professora   | Objetivo da reflexão  |
|-------|--|---|
| 1     | Professora aproximou o livro até as crianças, deu oportunidade para Pietro, fez perguntas, explorou as texturas. | Mostrar que a estratégia contribuiu, foi ótima, manteve a atenção das crianças.   |
| 2     | Professora oferta os símbolos tangíveis da história para as crianças durante o conto.                            | Mostrar como eles ficam interessados pelo símbolo tangível do animal e que é possível explorar bastante cada um (personagem). |
| 3     | Professora fez uso de perguntas que favorece engajamento.  | Mostrar que quando faz uso de perguntas, favorece o engajamento.  |
| 4     | Professora aproxima o livro até as crianças para elas explorarem os recursos sensoriais das páginas.             | Mostrar que é uma excelente estratégia e que pode associar algo a mais para aumentar a participação de todos.                 |
| 5     | Professora fez uso de perguntas na prancha.  | Dar modelo do uso de perguntas com as pranchas pequenas.  |

Fonte: Produção própria da autora, (2024).

A **autoscopia 6** ocorreu após a leitura compartilhada 10. O quadro abaixo inclui as cenas que foram selecionadas para discussão com base nos quatro objetivos principais, sendo os vídeos de 1 a 4 considerados prioritários e o vídeo 5, secundário. Por fim, no dia, devido ao tempo, foram utilizadas apenas os vídeos 1, 2 e 4.

Quadro 31 – Prática pedagógica da professora e objetivos da reflexão da autoscopia 6

| Vídeo | Prática pedagógica da professora  | Objetivo da reflexão  |
|-------|---|---|
| 1     | <p>(1) Professora mostrou o livro original para as crianças;</p> <p>(2) Professora entregou o livro original para Pietro, desde o início, para despertar interesse dele;</p> <p>(3) Professora propôs trabalho em dupla com prancha pequena;</p> <p>(4) Professora foi com o símbolo tangível da página do livro até Paulo quando ele não quis se levantar.</p> | <p>Mostrar que as estratégias contribuíram para reter a atenção das crianças e para o engajamento delas como um todo.</p>   |
| 2     | <p>(1) Colocou Alessandra para ser ajudante da professora;</p> <p>(2) Distribuiu os símbolos tangíveis dos animais para as crianças desde o início.</p>   | <p>(1) Mostrar que a estratégia contribuiu para o engajamento de Alessandra;</p> <p>(2) Mostrar que a professora poderia utilizar outros símbolos tangíveis no dia além dos personagens trabalhados naquele momento ou seja ampliar as possibilidades de uso dos recursos.</p>                      |
| 3     | <p>(1) Professora não fez uso de perguntas no início de cada página;</p> <p>(2) Professora solicitou ajuda de Daniel na leitura.</p>  | <p>(1) Mostrar que pode explorar mais as perguntas;</p> <p>(2) Explorar mais o personagem, o local e ação de cada página;</p> <p>(3) Mostrar que a solicitação de Daniel para a leitura contribui para a valorização das habilidades das crianças, além de contribuir para o engajamento deles.</p> |

|   |   |   |
|---|---|---|
| 4 | Professora passa página e pergunta qual o próximo animal e a frase em CAA para as crianças colocaram nas pranchas na ordem certa. | Mostrar que ela pode explorar mais o personagem e envolver as crianças e que a ordem não é o mais importante. |
| 5 | Professora busca envolver Pietro na interação utilizando o personagem preferido dele.   | Mostrar que uso dos interesses contribui fortemente para o engajamento das crianças.                          |

Fonte: Produção própria da autora, (2024).

### 5.2.2 – LEITURA COMPARTILHADA

A **leitura compartilhada 6** foi a primeira contação de histórias da fase de intervenção, que ocorreu em seguida a autoscopia 1. Neste momento, a história escolhida foi “Um pequeno grande mundo”, que seguiu até a leitura compartilhada 8. Para esse primeiro dia, a professora fez uso do livro original da história, o livro adaptado em CAA e as frases em CAA. A fase B, que teve início com autoscopia 1, ocorreu logo depois das férias do meio do ano e nesse período uma das crianças com TEA, Edson, fez mudança de escola, portanto, não participou mais das coletas de dado do estudo.

Durante a contação de história, inicialmente a professora fez uso do livro original. Antes de iniciar a leitura e ao longo do conto, a docente fez uso de perguntas - algumas dessas foram feitas de acordo com as orientações da autoscopia 1. As crianças, no geral, participaram ativamente da contação. Todavia, isso não ocorreu com Heloíse, que embora estivesse por perto, estava desenhando com giz de cera em uma folha de papel as letras do alfabeto, como pode ser observado na figura 24. A professora buscou rapidamente chamar a sua atenção para o livro em dois momentos, mas não obteve sucesso. Outras oportunidades surgiram pela aproximação espontânea da criança, mas não foi aproveitado.

Figura 24 – Leitura compartilhada 6



Fonte: Produção própria da autora, (2023)

Em seguida, a professora fez o reconto utilizando o livro adaptado e retomou algumas partes com as frases em comunicação alternativa para pôr no livro. Durante esse momento, a professora fez uso de diversas estratégias discutidas na autoscopia 1 e que já faziam parte do seu repertório, as quais contribuíam para a participação das crianças. No entanto, em nenhum momento essas estratégias foram direcionadas para a criança com TEA. Assim apesar de Heloise estar ao lado da professora, próxima às outras crianças e à roda de ciranda, ela não foi incorporada na atividade.

Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), discutem que muitos professores desconhecem estratégias que possam incluir crianças com TEA em sala de aula. Embora a docente estivesse fazendo uso de recursos que, a princípio, poderiam contribuir para a participação da criança com TEA, o recurso por si só sem a devida mediação até a criança, não gera engajamento (Deliberato; Adurens; Rocha, 2021).

A **leitura compartilhada 7** foi a segunda contação de histórias da fase de intervenção, que ocorreu em seguida a autoscopia 2. A professora deu seguimento com a história “Um pequeno grande mundo”. Para esse dia, a professora fez uso do livro adaptado em comunicação aumentativa e alternativa, frases em CAA, pranchas pequenas e prancha grande.

Antes de iniciar a contação de histórias, geralmente a professora chamava as crianças para uma roda e ali começavam a narrativa. Todavia, neste dia foi diferente.

Antes de iniciar a leitura, a professora reuniu todas as crianças perto de Heloise, que estava em pé desenhando apoiada na mesa, mostrou o livro adaptado em CAA que ia usar para ela e os demais, deu ênfase que iam sair da mesa para o chão e todos iam juntos participar da contação de histórias. Em seguida, a professora segurou a mão de Heloise e direcionou a criança até a roda com todas as outras crianças.

Por mais que a criança tenha se levantado algumas vezes, a professora insistiu em chamá-la até a roda e utilizou os recursos para envolvê-la na leitura compartilhada junto a seus pares. Na figura a seguir, Sabrina segura o livro para que Heloise colasse a frase em CAA no livro adaptado.

Figura 25 - Heloise põe frases em CAA no livro adaptado



Fonte: Produção própria da autora, (2023)

Enfim, as seguintes práticas pedagógicas da professora podem ser destacadas nesse dia da leitura compartilhada: Professora disponibilizou símbolos pictográficos para as crianças desde o início; Chamou Heloise todas as vezes que ela se levantou; Solicitou ajuda das crianças para disponibilizar a frase em CAA correta para Heloise; Solicitou ajuda das crianças com a história; Buscou envolver todas as crianças na narrativa. Além disso, a iniciativa da docente em dar ênfase a mudança de rotina antes da leitura, para facilitar a compreensão de Heloise pode ser destacada. Todas essas

práticas podem ser associadas as reflexões e discussões das sessões de autoscopia 1 e 2.

Já na **leitura compartilhada 8**, foi o último dia da história “Um pequeno grande mundo”. Nesse dia a professora usou o livro adaptado em CAA, frases em CAA, pranchas pequenas e símbolos tangíveis.

Os destaques da prática pedagógica da professora desse dia foram: Professora reduziu o tempo total da leitura compartilhada; Unificou as duas etapas que fazia em um único momento; Professora aproximou Pietro e Heloise a roda da contação de histórias. Esses destaques podem ser associados as reflexões geradas na autoscopia 3.

A **leitura compartilhada 9** foi a quarta contação de histórias da fase de intervenção, que ocorreu em seguida a autoscopia 4. A professora iniciou uma nova história “Eu amo beijinhos”. Para esse dia, a professora fez uso do livro original da história, livro adaptado em CAA, frases em CAA, pranchas pequenas e símbolos tangíveis.

As práticas pedagógicas da docente que podem ser destacadas deste dia: Professora aproximou os símbolos até as crianças; Disponibilizou o livro original da história para Pietro; Utilizou os recursos sensoriais da história para ampliar a participação de Pietro e outras crianças na leitura compartilhada; Fez uso dos símbolos tangíveis para ampliar a participação de Pietro e demais crianças na leitura compartilhada. Essas foram destacadas pois podem ser associadas as discussões e reflexões geradas na autoscopia 4.

Após a autoscopia 5, se deu a **leitura compartilhada 10**, que foi a quinta contação de histórias da fase B. A professora deu seguimento com o livro “Eu amo beijinhos” e utilizou os seguintes recursos: livro original, livro adaptado em CAA, frases em CAA e símbolos tangíveis.

Os destaques da prática pedagógica da professora desse dia foram: A profissional entregou o livro original para Pietro, desde o início, para despertar o interesse dele; Levou o símbolo tangível de maior interesse de Pietro, baleia azul, até ele; Colocou as crianças em dupla para estimular a troca de turnos em um momento da leitura compartilhada; Convidou uma das crianças, Alessandra, para ser ajudante

da história com a prancha grande; Fez uso das perguntas conforme discutido na autoscopia; Valorizou as habilidades de Daniel e contribuiu dessa maneira para o engajamento dele. Enfim, a docente realizou diversas outras estratégias ao longo da leitura compartilhada 10, porém essas foram destacadas pois podem ser associadas as discussões e reflexões geradas na autoscopia 5.

Na **leitura compartilhada 11**, último dia, que ocorreu após a última sessão de autoscopia, a professora finalizou a história do “Eu amo beijinhos”. Para esse dia, a docente usou o livro adaptado em CAA, frases em CAA, prancha grande, pranchas pequenas e símbolos tangíveis.

Os destaques da prática pedagógica da professora desse dia foram: A profissional chamou Heloise para se aproximar da roda de ciranda com todos; Disponibilizou o símbolo tangível de maior interesse de Pietro para ele desde o início da narrativa; Distribuiu os símbolos tangíveis para todas as crianças.

Na figura 24 a seguir pode se observar Heloise no colo da professora auxiliar na roda de ciranda participando da contação de histórias junto a seus pares. A criança participava assim como seus colegas, cada um com uma prancha pequena e frases da história em CAA, que foram montando as frases de acordo com a narrativa. Heloise teve apoio da professora auxiliar nesse momento.

Figura 26 – Heloise junto a professora auxiliar com prancha da história em seu colo na roda com seus pares



Fonte: Produção própria da autora, (2023)

Na figura 25 a seguir há Pietro em pé selecionando um símbolo do livro adaptado em CAA de frente para a professora. A criança estava neste momento respondendo a uma solicitação da docente sobre o personagem da página que era a baleia.

Figura 27 – Pietro em pé selecionando os símbolos no livro adaptado com a professora em meio a roda da história com seus pares



Fonte: Produção própria da autora, (2023)

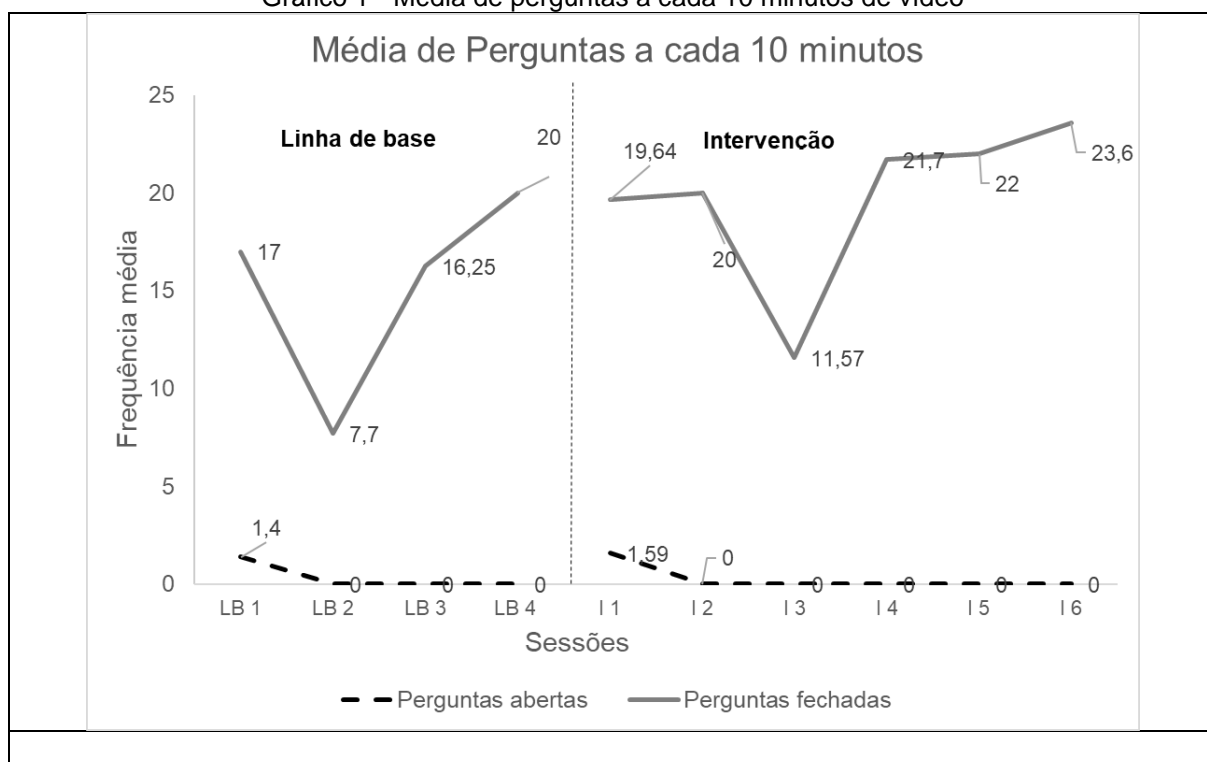
### 5.3 - RESULTADOS DOS EFEITOS DA AUTOSCOPIA (VI) NAS PRÁTICAS DOCENTES (VD)

Nesta seção, os efeitos da autoscopia serão analisados na prática docente da professora, definida em três grandes grupos: (1) perguntas elaboradas pela docente; (2) repertório comunicativo; (3) comportamentos gerais. O primeiro diz respeito à frequência de perguntas abertas e fechadas, formuladas pela professora antes e depois da intervenção. O repertório comunicativo engloba dois tipos de comportamentos mediadores de leitura, as perguntas e os comentários que versam sobre a história. Por sua vez, essas perguntas subdividem-se em perguntas verbais sobre a história e perguntas verbais sobre a história utilizando os símbolos pictográficos ou tangíveis. Já os comentários subdividem-se em comentários verbais sobre a história e comentários verbais sobre a história utilizando os símbolos pictográficos ou tangíveis. Por comportamentos gerais compreende-se: conto verbal

com imagens, conto verbal com símbolos pictográficos ou tangíveis, aproximar os símbolos pictográficos ou tangíveis até as crianças, disponibilizar os símbolos pictográficos ou tangíveis para as crianças, solicitar que as crianças recontem a história, solicitar ajuda das crianças para a leitura da história e relacionar a história com as crianças.

O gráfico a seguir apresenta a frequência média de perguntas abertas e fechadas (usando ou não símbolos pictográficos ou tangíveis) verbalizadas pela docente nas sessões de linha de base e intervenção a cada 10 minutos. Era esperado que, após a intervenção, a frequência de ambas as perguntas aumentasse.

Gráfico 1 - Média de perguntas a cada 10 minutos de vídeo



Fonte: Produção própria da autora, (2024)

Em relação às “perguntas abertas”, a média de perguntas, por sessão, feitas na fase de linha de base foi 0,35, já na fase de intervenção foi 0,26. Além disso, a análise dos dados revela que, após a primeira sessão de linha de base, todos os dias permaneceram com 0 perguntas, indicando estabilidade para essa variável. Portanto, a manutenção dessa estabilidade após a intervenção sugere que essa estratégia não foi incorporada à prática da professora.

Em contraposição, a frequência de “perguntas fechadas” foi expressivamente superior às “perguntas abertas”. Os dados indicam que a docente formulou um pouco

mais de uma pergunta fechada por minuto (1,5) na linha de base. Essa frequência foi ampliada na intervenção, que apresentou tendência ascendente, quando professora passou a formular quase duas perguntas fechadas por minuto (1,9).

É interessante observar que tanto na linha de base quanto na intervenção, ocorreu uma queda na frequência de perguntas fechadas, mais precisamente na segunda sessão de linha de base e na terceira sessão de intervenção. O primeiro caso pode ser atribuído a duas interrupções que a professora sofreu durante a contação. Uma delas foi de Pedro, que ao se deparar com os materiais pela primeira vez, tentou pegá-los da docente. Nessa ocasião, Sabrina evidenciou dificuldade em mediar o comportamento do menino.

A segunda interrupção ocorreu quando um membro da equipe escolar entrou na sala de aula durante a contação de histórias para entregar algo. Embora, a professora tenha demonstrado ter planejado as estratégias que iria utilizar no conto, as interrupções possivelmente afetaram a sua prática.

No terceiro dia da fase de intervenção da pesquisa, também ocorreram duas interrupções durante a contação de histórias. A primeira e mais significativa foi por parte do Pietro, que ao ver o livro adaptado das formigas, tomou da mão da professora e não o devolveu. Ela tentou solicitar a ajuda dele para contar a história, mas não foi possível. Em seguida, Heloise foi picada nas costas, coincidentemente, por uma formiga e ficou chorosa durante a contação, demandando da professora e da estagiária uma atenção maior neste momento para acalmá-la.

Para calcular a magnitude dos efeitos da intervenção nas variáveis pergunta aberta e pergunta fechada, assim como nas variáveis seguintes, foi utilizada a calculadora de PND.

Considerando uma PND de 50%, pode-se afirmar que a intervenção foi minimamente eficaz para a variável "pergunta fechada", visto que o programa de intervenção tinha como objetivo aumentar a frequência desse comportamento.

Para a variável "pergunta aberta", a intervenção não se mostrou efetiva, uma vez que apenas 16% dos registros de intervenção mostraram-se superiores a linha de base.

Uma maneira de promover a interação da professora com as crianças seria aumentar a frequência de perguntas abertas e fechadas dirigidas a elas durante a contação de histórias. Pereira; Gabriel; Justice (2019), destacam isso quando afirmam que:

(...) a formulação de questões durante a leitura compartilhada, diferentemente de outros tipos de conversas, estimula as crianças a ampliar a sua experiência com a linguagem, tanto oral (variante mais coloquial) como escrita (variante padrão) (pg. 215).

Entretanto, os mesmos autores esclarecem que há diferenças entre as perguntas (aberta e fechada) e que enquanto uma (pergunta fechada) instiga a uma resposta simples, a outra (pergunta aberta) costuma contribuir para uma maior interação e enriquecimento do vocabulário infantil (Pereira et al., 2019).

Assim, analisando as transcrições das sessões de autoscopia, percebe-se que, embora a pesquisadora tenha dado ênfase ao uso de perguntas verbais associadas, ou não, ao uso de símbolos pictográficos ou tangíveis, os modelos/exemplos dados pela pesquisadora foram, em sua maioria, de perguntas fechadas, o que pode ter influenciado ao comportamento da professora, como pode ser visto no gráfico 1. Pereira; Gabriel; Justice (2019) apontam que perguntas simples pelo professor, que costumam ser respondidas por um sim ou não ou que tenham apoio na história, é consideravelmente frequente nas pesquisas conduzidas em ambiente de pré-escola.

Além disso, ao observar os relatos verbais transcritos e associados ao grupo de variáveis das perguntas, pode-se perceber que a pesquisadora e professora relacionam as variáveis de perguntas abertas e fechadas, especificamente associando as perguntas com alguma imagem, a temática da mudança de estratégias para as crianças com TEA, como pode ser observado no exemplo 1:

**Exemplo 1: exemplo obtido durante o encontro 1 quando a pesquisadora retomava e explicava a respeito da pergunta fechada.**

**“Pesquisadora** – O intuito dela é justamente que haja comunicação, que haja interação. E é por isso que eu tinha falado nos trechos anteriores do uso das perguntas, porque não é só uma imagem de que: ah, olha a folha! Não, mas no momento que a gente interage, que a gente mostra e questiona, nós estamos dando a possibilidade dessa interação. Aqui na literatura nós vamos chamar isso de turnos comunicativos, que é quando uma pessoa pergunta e o outro responde. Se nós não perguntamos, não há ali uma interação, então nós dizemos que não há turnos comunicativos. Então não houve ali essa comunicação. E comunicação, é algo muito amplo para o ser humano.

**Professora** – Sim.” (autoscopia 1, 2023)

Perroni (1992), discutiu que a interação durante a contação de história é fundamental para a imersão da criança no conteúdo da história e para o próprio processo da aquisição da habilidade do discurso narrativo, como a pesquisadora argumenta no exemplo 2:

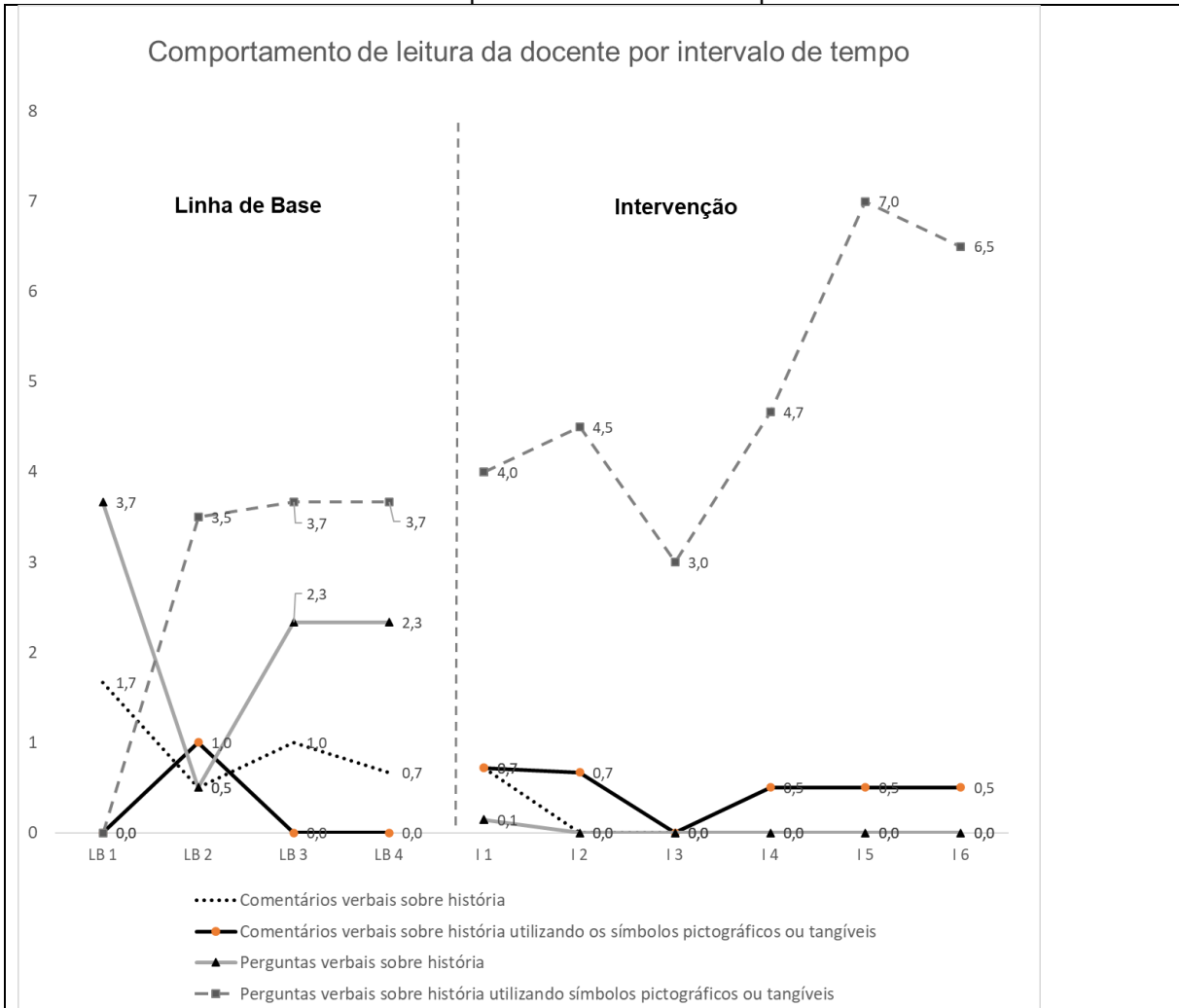
**Exemplo 2: pesquisadora no encontro 1 discute as modalidades de comunicação e a necessidade de ampliar as estratégias para garantir as interações durante uma atividade, como exemplificado a seguir:**

**“Pesquisadora** – Há várias maneiras de a gente se comunicar. Alguns vão falar, nós mesmos podemos responder com gestos. Quantas vezes a gente não responde com gestos, só com um legalzinho, só com uma expressão facial? Tipo, ah, quer alguma coisa? (pesquisadora gesticula com as mãos que não) Não, a gente demonstra de diversas maneiras. E a comunicação alternativa, ela está justamente dando essa possibilidade de se comunicar dessa maneira. Então, ela dá inúmeras possibilidades para a gente. E esse momento que as crianças estão com símbolos tangíveis, estão ali com a lagarta, com a borboleta, com o casulo, por exemplo, é algo muito interessante porque elas estão ali interagindo sem necessariamente falar. Mas aí seria mais legal ainda se a gente conseguisse conciliar isso não em duas etapas, mas como um momento único. O momento que está sendo usado o livro junto com o outro recurso que você deseja utilizar no dia. Nesse dia aqui foi o símbolo tangível. É claro que ali eu dei um monte de possibilidades para você. Não precisa utilizar todos ao mesmo tempo. Mas utilizar o livro junto com os símbolos, que aí pode ser feita a contação e essa interação entre eles ao mesmo tempo, sem ter essas duas etapas.

**Professora** – Sim, sem momentos que são separados.”  
(autoscopia 1, 2023)

O gráfico 2 apresenta os seguintes comportamentos: comentários verbais sobre a cena, comentários verbais sobre cena utilizando os símbolos pictográficos e tangíveis, perguntas verbais sobre cena e perguntas verbais sobre cena utilizando os símbolos pictográficos e tangíveis.

Gráfico 2 – Repertório comunicativo da professora



Fonte: Produção própria da autora, (2024)

No gráfico acima é observado que a frequência de perguntas foi majoritariamente superior à de comentários na linha de base. Isso prossegue na fase de intervenção.

O programa de intervenção docente tinha como meta aumentar a frequência de “perguntas verbais sobre a história utilizando os símbolos pictográficos ou tangíveis” e “comentários verbais sobre a história utilizando os símbolos pictográficos ou tangíveis”. Em contrapartida o tratamento almejava diminuir a frequência de “perguntas verbais sobre a história” e “comentários verbais sobre a história”.

Os dados sugerem tendência ascendente para a variável “perguntas verbais sobre a história com uso de símbolos” durante a fase de linha de base. Nessa etapa, a professora usou essa estratégia, em média, 2,7 vezes por sessão. Na intervenção, que também apresentou tendência ascendente para essa variável, a média de perguntas foi de 4,8 perguntas por intervalo de tempo. Considerando que o objetivo

do programa de capacitação era aumentar a frequência dessas estratégias, pode-se afirmar, com base em uma PND de 83.33%, que o programa foi moderadamente eficaz.

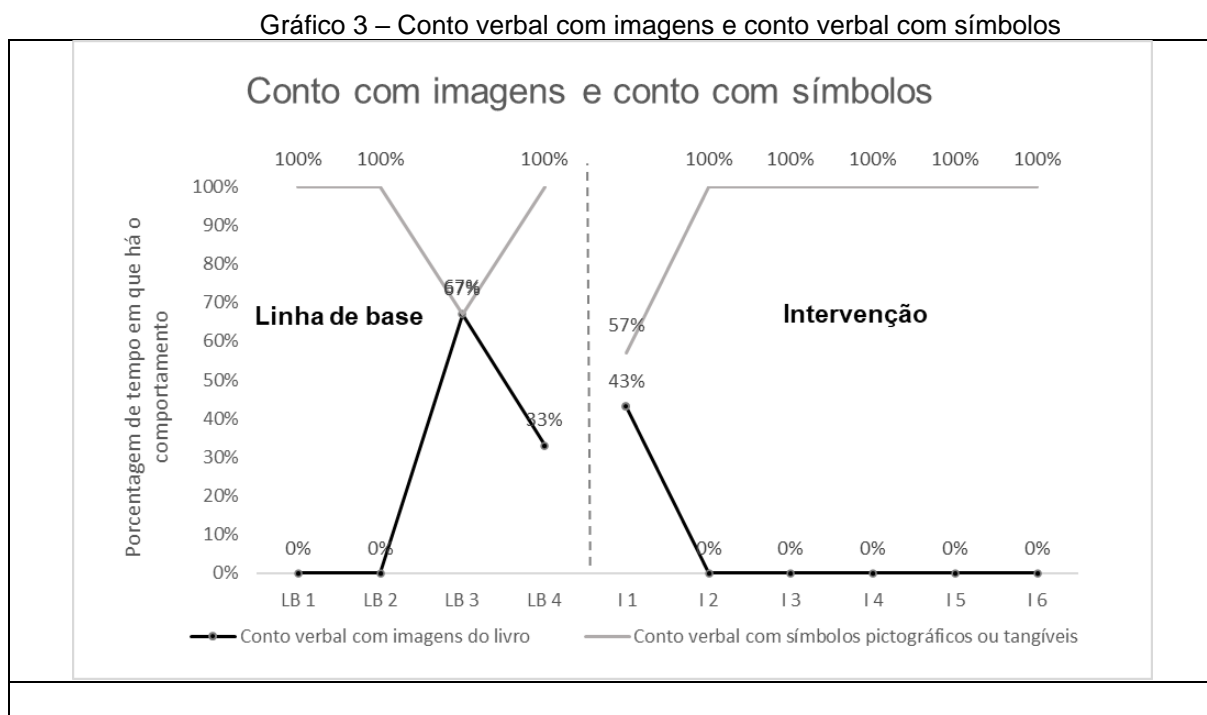
Para a variável "perguntas verbais sobre o livro", os dados sugerem uma ausência de estabilidade na linha de base, aonde a frequência média das perguntas foi de 2,2 por intervalo de tempo. Isso foi superior à fase de intervenção, na qual, a média de perguntas, foi 0. Na fase de tratamento, a frequência de perguntas verbais sobre o livro manteve-se nula, sendo inferior à última sessão da linha de base. Portanto, considerando a PND de 100%, pode-se afirmar que a intervenção foi altamente eficaz para a referida variável.

Em média, a professora teceu, por sessão, 0,25 comentários verbais, sobre as cenas das histórias, utilizando os símbolos, durante a linha de base. Essa frequência foi ampliada após a intervenção, chegando a uma média de 0,4 comentários utilizando os símbolos. Apesar de um ligeiro aumento numérico na frequência desse comportamento, a PND foi de 0%, indicando que a intervenção não foi eficaz para essa variável.

A análise da variável de "comentários verbais sobre a história" revela uma falta de estabilidade na linha de base. Além disso, nota-se que a frequência média desse comportamento foi maior durante a linha de base em comparação com a intervenção. Na primeira fase do estudo, a média de comentários foi de 0,9 por intervalo de tempo, enquanto na fase de tratamento, essa média diminuiu para 0,1. Devido a essa redução na fase de tratamento, a PND foi de 83,33%, sugerindo que a intervenção foi moderadamente eficaz para essa variável.

Nesse contexto, Battistello *et al.*, (2020) ao fazer uso de estratégias das perguntas sistematizadas e hierarquia de dicas do RECALL, demonstra que tanto em contexto escolar, quanto familiar, houve ampliação da participação, não só das crianças com TEA, como de todas as demais na sala de aula. Já Monte (2015), destacou que o uso do sistema SCALA na contação de histórias, promoveu interação e participação entre todas as crianças. Além delas, foi destacado a relevância do suporte visual do livro na leitura compartilhada com crianças na pré-escola, em comparação com uma leitura passiva, sem uso de comentários, perguntas, sem compartilhar as imagens do livro, ou seja, sem propiciar oportunidades de interação e suporte (Pereira; Gabriel; Justice, 2019).

No gráfico 3 é possível observar duas categorias do grupo de comportamentos gerais, que são “conto verbal com imagens do livro” e “conto verbal com símbolos pictográficos ou tangíveis”. O programa de intervenção tinha como objetivo diminuir a frequência de “conto verbal com imagens do livro” e aumentar a frequência de “conto verbal com símbolos pictográficos ou tangíveis”.



A análise dos dados sugere uma falta de estabilidade na linha de base para ambos os comportamentos, havendo uma tendência ascendente para o uso de símbolos pictográficos ou tangíveis e descendente para o conto verbal com imagens do livro da história. Como observado, o comportamento de contar histórias com imagens do livro foi mais frequente durante a linha de base do que na fase de intervenção. Durante a linha de base, a média da frequência desse comportamento foi de 25% do tempo total de contação de histórias, enquanto na intervenção, essa média diminuiu para 7,1%. Embora tenha havido uma redução na frequência, a PND de 0% indica que a intervenção não foi eficaz.

No comportamento de contar histórias com símbolos pictográficos ou tangíveis, observou-se uma porcentagem consistentemente alta desde a linha de base até a intervenção, com apenas pequenas quedas registradas no terceiro dia da linha de base e no primeiro dia da intervenção. A média da frequência durante a linha de base

foi de 91,7%, enquanto na intervenção foi de 92,8%. Diante desses números, a análise da PND, foi de 0%, indica que a intervenção não demonstrou eficácia em melhorar o comportamento de contar histórias com símbolos pictográficos ou tangíveis.

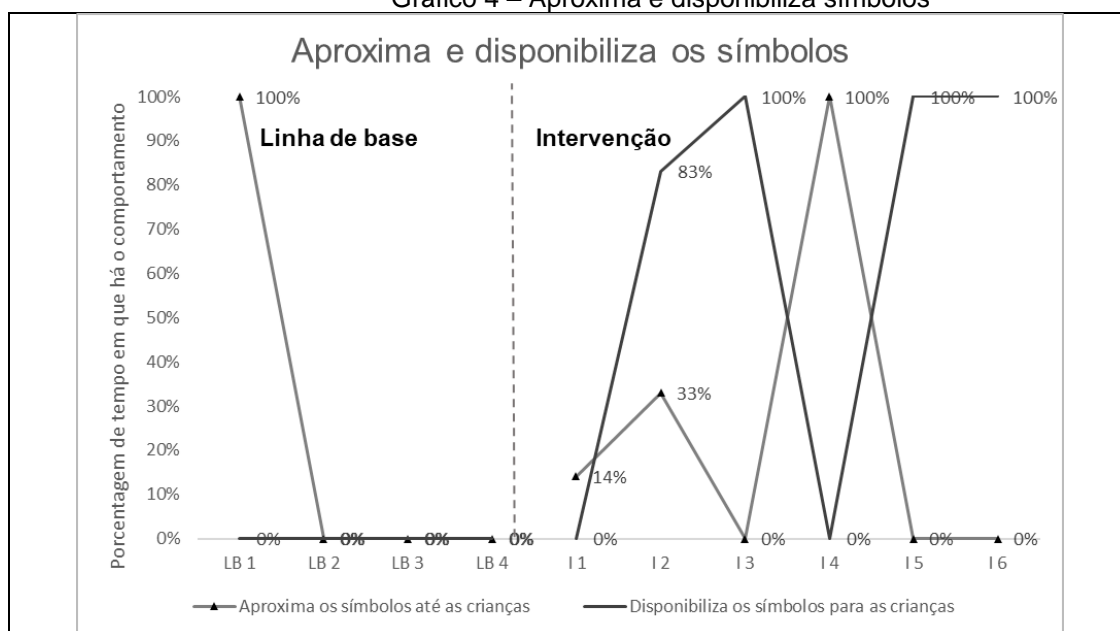
Embora o comportamento das crianças não seja foco deste estudo, através dos resultados acima percebe-se que foi feito, por parte da docente, um conto com símbolos pictográficos ou tangíveis em ambas as fases do estudo. Nesse cenário vale mencionar que Monte, (2015) e Bez et al., (2013) destacam em seus resultados, o conto com símbolos pictográficos como importante promotor da interação e participação infantil em sala de aula.

Nesse contexto, é dito que:

Durante o desenrolar da atividade os alunos demonstraram satisfação e entusiasmo durante toda a produção. Todos participaram de forma efetiva. O aluno com TEA esteve agitado, buscou as professoras e procurou o computador em diversos momentos, mesmo não sendo a sua vez. Apontou e balbuciou algumas letras durante a atividade coletiva. Na apresentação da produção final todos estavam interessados, inclusive ele, apresentaram expressões de surpresa. Ao término da apresentação aplaudiram e demonstrando prazer e satisfação pela produção. O grupo relatou ter gostado da proposta e expressou entusiasmo com o programa, exclamando que o colega com TEA podia falar melhor usando o computador (Bez et al., 2013, pg. 85).

No gráfico 4 abaixo, os seguintes comportamentos são ilustrados: disponibiliza os símbolos pictográficos ou tangíveis para as crianças e aproxima os símbolos até as crianças. O tratamento tinha como meta uma frequência superior para ambas as variáveis.

Gráfico 4 – Aproxima e disponibiliza símbolos



Fonte: Produção própria da autora, (2024)

Conforme observado na figura acima, durante a linha de base a professora não disponibilizou os símbolos para as crianças, sendo a média de cada sessão 0%. Na fase de intervenção, houve um aumento significativo desse comportamento, evidenciado em 4 das 6 sessões conduzidas. Nesses episódios, os símbolos foram disponibilizados, pela professora, para as crianças 63,8% do tempo. Ao calcularmos a PND de 66,67%, identificamos que a intervenção foi minimamente efetiva para este comportamento.

Assim como a disponibilização dos símbolos, a professora não aproximou do grupo, o recurso com os símbolos, na maior parte das sessões de linha de base. De fato, esse comportamento foi observado apenas na primeira sessão de linha de base, sendo a média na fase A de 25%, pois ela fez uso desse comportamento em todos os intervalos de tempo do dia 1, quando aproximou o livro adaptado da lagarta e borboleta até cada criança para observarem os símbolos. Na figura abaixo, é possível observar um momento que a professora aproxima os símbolos até as crianças:

Figura 28 – Professora aproxima símbolos pictográficos do livro até as crianças



Fonte: Produção própria da autora, (2023)

Na fase de intervenção, a docente aproximou os símbolos em 3 das 6 sessões realizadas. Nessas sessões, essa aproximação ocorreu em 24% dos intervalos de tempo. Isso significa que apesar de ter tido mais dias em que a professora teve o

comportamento de disponibilizar os símbolos para as crianças, a PND foi de 0%, pois o primeiro dia da linha de base atingiu 100%.

Embora no primeiro dia de linha de base a professora tenha aproximado os símbolos até as crianças, isso não ocorreu nos demais dias da fase A. Em relação a disponibilizar os símbolos, foi um comportamento presente apenas na fase B. Com base nestes registros, essa temática foi discutida no primeiro dia de autoscopia, o que pode ter gerado efeito nos dias de contação de história que seguiram posteriormente, como pode ser visto no gráfico. Isso pode ser observado no exemplo 1 e 2 abaixo:

**Exemplo 1: Pesquisadora e professora dialogam sobre o primeiro dia de linha de base quando, pela docente, foi aproximado até as crianças os símbolos pictográficos no livro:**

**“Pesquisadora –** Você consegue perceber a diferença dos meninos antes de você mostrar e depois de você mostrar o livro?

**Professora –** Sim. Sim, eles se interessam. [...] Então, assim, diante disso, eu acredito que houve um interesse, sim, de estar lá, pegando, vendo, né, e as duas crianças dessas que eu citei, que eu vi que não houve esse interesse a mais de querer pegar.” (autoscopia 1, 2023)

**Exemplo 2: Pesquisadora e professora falam do uso do símbolo tangível quando disponibilizado para as crianças:**

**“Pesquisadora -** Nesse outro vídeo é um momento diferente, é um momento que você utiliza o que nós colocamos o nome de brinquedos da história para facilitar. Mas em comunicação alternativa nós vamos chamar isso de símbolos tangíveis. Então quando temos aqui na frase nós temos os símbolos pictográficos, são os pictogramas. Mas quando temos um símbolo que representa aquele animal vamos supor eu tenho aqui uma arara e vamos supor que a história fosse sobre arara e aí eu tenho um símbolo tangível sobre a arara além do símbolo pictográfico da arara e aí nesse momento você utiliza os símbolos tangíveis. (pesquisadora mostra uma arara de plástico que estava em sua mesa)

**Trecho de vídeo em tela –** Professora e crianças estão sentadas em cadeiras de frente a mesas em círculo. Professora conta história da lagarta e da borboleta e cada uma das crianças está com um símbolo tangível na mão. Professora interage com as crianças sobre a história.

**Professora** – Adorei essa parte, quando eles interagiram muito bem. Foi ótima essa parte, foi uma das melhores partes. Que a gente percebeu o quanto eles estavam envolvidos, né? Então, fazendo a contação e eles montando com os bichinhos, e cada um ia se envolvendo. Foi muito bom, muito bom mesmo. Os símbolos tangíveis fizeram sucesso!

**Pesquisadora** - Pois é, foi maravilhoso esse material dos símbolos tangíveis. E foi perfeito, porque casou com a história.” (autoscopia 1, 2023)

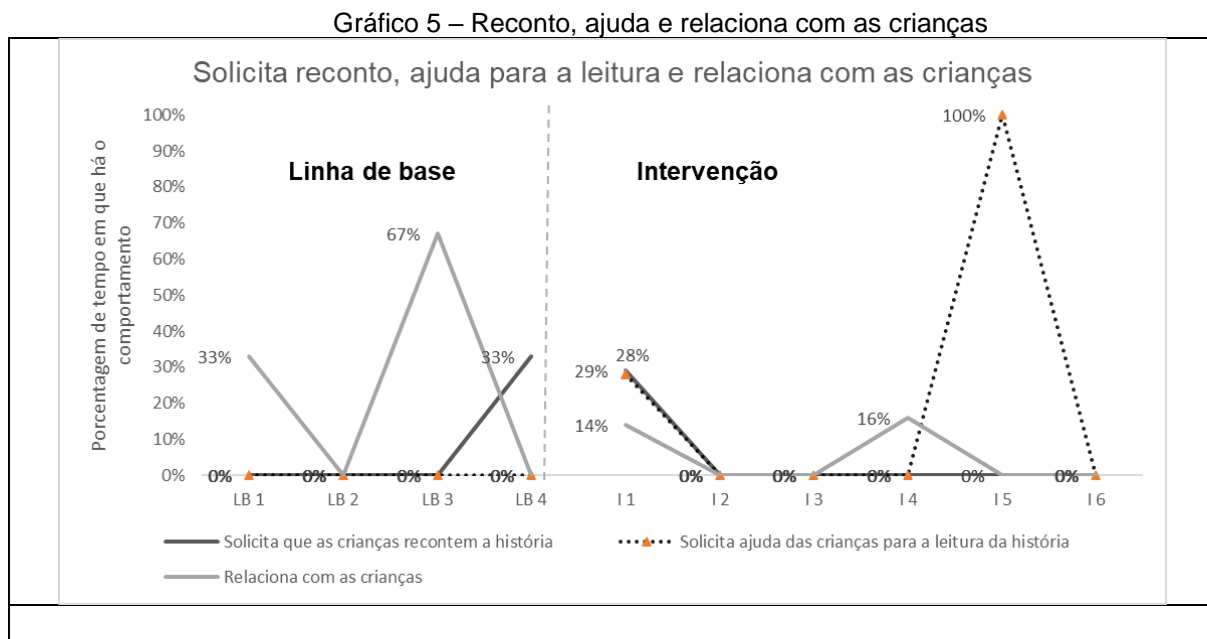
Moreira (2020), discute o uso de símbolos tangíveis em seu trabalho e chama atenção para que símbolos tangíveis não são apenas recursos para favorecer a comunicação, uma vez atribuído significado, pode ser usado em um sistema de comunicação. Algo que pode ser inteiramente aplicado aos personagens da história na leitura compartilhada. Isso pode ser observado por exemplo em uma das contações de história com o livro “Eu amo beijinhos”, em que a professora pergunta quem está com o personagem da página e Pietro se levanta para ir até ela, mas depois volta para pegar a baleia com Isaque. Outro aspecto importante em relação ao uso dos símbolos tangíveis está relacionado com o momento cognitivo das crianças da educação infantil, ou seja, explorar os atributos dos objetos no contexto da narração favorece a aquisição do vocabulário e a possibilidade da associação do objeto com o símbolo pictográfico (Deliberato, Adurens, Rocha, 2021).

Figura 29 – Pietro pega a baleia com Isaque para mostrar a professora



Fonte: Produção própria da autora, (2023)

No gráfico 5, os comportamentos de solicitar que as crianças recontem a história, solicitar ajuda das crianças para a leitura da história e relacionar a história com as crianças são ilustrados. A intervenção teve como objetivo aumentar a frequência de todos os três comportamentos.



Fonte: Produção própria da autora, (2024)

A figura anterior sugere que há ausência de estabilidade na linha de base do comportamento de solicitar o reconto, que teve frequência média de 8,25% nessa fase do estudo. Na intervenção, a frequência média foi de 4,8%, com isso, calculando a PND, teve como resultado 0% e indica que a intervenção não foi eficaz para este comportamento.

Embora os efeitos da autoscopia não tenham causado mudanças significativas no comportamento da professora em relação ao solicitar que as crianças fizessem o reconto, e o foco do estudo não seja analisar os possíveis efeitos no comportamento das crianças, outros estudos, como o de Ponsoni (2010), mostram que o ensino dos elementos do discurso narrativo por meio de comunicação aumentativa e alternativa resultou em melhorias nas habilidades de narração de experiências pessoais e histórias infantis das crianças.

Já a frequência média do comportamento solicitar ajuda das crianças para leitura da história, na fase de linha de base foi 0% e na fase de intervenção, foi 21,3%. A PND foi 33,33%, dessa maneira, conclui-se que a intervenção não foi eficaz para este comportamento.

Embora a PND tenha concluído que a intervenção não foi eficaz para melhorar o comportamento das crianças ao solicitar ajuda para a leitura da história, as reflexões indicam que, de maneira geral, a intervenção trouxe benefícios significativos. Esses benefícios foram observados não apenas nas crianças com autismo, mas em todas as crianças participantes.

**Exemplo 1: Professora comenta sobre ter aproximado o livro muito rapidamente até as crianças e sentir que deveria dar mais tempo para eles interagirem, além de solicitar a ajuda deles na história.**

**“Professora** – Eu acho bom, até porque o que eu percebo nessa turma, eu acredito que Claudia trabalhou muito contação, porque é algo muito latente nela, no coletivo. Então, assim, eu acho interessante que a partir desse princípio dessa turma, desse interesse por contação, eu tenho abordado melhor em outros aspectos também, incentivando aquelas crianças que têm maior interesse ou que já sabem ler, como o Daniel, e usando ele como também um mediador, né? Também como uma forma de aprendizado, por ele estar mais próximo deles, para se sentir também valorizado, importante, o como ele sabe, como ele aborda, como ele interpreta, que ele já tem todo esse contexto, né, se você for prestar atenção bem.” (autoscopia 1, 2023)

Além da reflexão realizada nesse primeiro dia de autoscopia, a professora demonstrou mudança no comportamento em solicitar ajuda das crianças em outros dias da fase de intervenção. Um desses momentos foi quando depois da autoscopia 5 buscou solicitar ajuda de Alessandra para que dessa maneira ela participasse mais da história. Isso pode ser observado na imagem a seguir, quando a criança foi convidada a ser a ajudante do dia na leitura compartilhada 10. Perroni (1992) discutiu que a criança precisa da mediação do adulto para ampliar sua participação enquanto narrador da história e, com isso, adquirir a função do narrador. A mesma autora argumentou que a criança ao participar das solicitações do adulto mediador está em processo de aquisição das estruturas da narrativa.

Figura 30 – Alessandra comemora por ser a ajudante na leitura compartilhada 10



Fonte: Produção própria da autora, (2023)

No que diz respeito ao comportamento de relacionar a história com a criança, os dados sugerem ausência de estabilidade na linha de base, que teve frequência média de 25%. Na intervenção, a porcentagem foi visivelmente menor do que na linha de base e a frequência média foi de 5%. Logo, a PND foi de 0%, o que indica que a intervenção não foi eficaz para este comportamento.

Embora a PND tenha indicado que a intervenção não tenha sido eficaz para o comportamento de relacionar a história com a criança, nos trechos a seguir, em diálogo da pesquisadora com a professora, percebe-se uma rica reflexão por ambas as partes.

**Exemplo 2: Pesquisadora e professora dialogam sobre tipos de perguntas que podem ser realizadas durante a leitura compartilhada e há destaque para as perguntas relacionadas com a vivência das crianças.**

**“Pesquisadora** – Nesse trecho Sabrina, é muito interessante ver esse engajamento, essa participação das crianças de acordo com a sua mediação, que foi o uso das perguntas relacionada ao cotidiano deles. E nós, diante da literatura, vamos percebendo o quanto essas perguntas são importantes no momento da contação de histórias. E há vários tipos de perguntas que podem ser feitas. A primeira estratégia que você utilizou de perguntas é que a gente vai chamar de distanciamento. É aquela pergunta que a gente associa com algo da criança. Então, por exemplo, se você perguntou, ah,

quem aqui come devagar? Então, associando algo da vivência das crianças.

**Professora** – Isso, do cotidiano.” (autoscopia 1, 2023)

Mais à frente, na autoscopia 3, a discussão é retomada e o comportamento de relacionar a história com a criança é associado mais uma vez ao uso de perguntas.

**Exemplo 3: Professora e pesquisadora dialogam sobre fala de uma das crianças e pesquisadora exemplifica outras perguntas que poderiam ser usadas naquele contexto para expandir o tema.**

“**Professora** – A rainha cuidando dos bebês foi ótimo, é aquela quantidade de bebê! “Quanto bebê que ela cuida!” (professora imita fala de uma das crianças) Mas a gente vê uma mãe cuidar de um, imagina cuidar de um bocado daquele hein?!

**Pesquisadora** - É, pois é, nesse momento a gente pode expandir para: e você, tem quantos irmãos? Será que você tem quantos irmãos? E a mamãe cuida de quantos filhotes na sua casa?

**Professora** - Dos cotidianos de cada um né?

**Pesquisadora** – Isso, trazer o cotidiano, a vivência de cada um.” (Autoscopia 3, 2023)

Nesse contexto:

a leitura compartilhada eficaz é aquela em que o leitor adulto procura envolver ativamente a criança nas trocas verbais durante a atividade; ou seja, quanto mais a criança se sentir envolvida no desenrolar da história, mais chances ela tem de participar, questionar, opinar, fazer relações com o seu mundo e a sua vida (Pereira; Gabriel; Justice, 2019, pg. 206).

A leitura compartilhada é uma atividade que deve envolver o ambiente familiar e escolar, desde os primeiros anos de vida a criança. Ponsoni (2010) e Guarda (2007) discutiram que há necessidade de estratégias de mediação desde o momento dos relatos de experiências pessoais, ou seja, a partir do momento que a criança tem maior domínio de um determinado vocabulário ou conteúdo, ela poderá participar de uma nova história que está sendo contada. Sendo assim, a utilização da estratégia de

expansão do conteúdo da história selecionada com a história de vida e interesse das crianças promoverá a participação da criança na tarefa de contação de história (Deliberato; Ferreira-Donati, 2020; Deliberato, 2017).

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A ideia de usar um procedimento formativo, como a autoscopia, nesta pesquisa partiu de indagações da pesquisadora provenientes da prática docente e de leituras que corroboravam com sua experiência. Tendo em vista os potenciais reflexivos do procedimento e do cenário encontrado no contexto do projeto de pesquisa e extensão de Nunes e colaboradores (2022), a escolha do tratamento foi imediata. Diante disso, a rotina da contação de histórias da educação infantil foi o recorte que mais chamou atenção para ser foco do estudo.

Em vista disso, foi feita a pergunta de pesquisa que norteou este estudo: “Quais os efeitos da autoscopia no uso da CAA, na leitura compartilhada, pelo professor da Educação Infantil?”. Logo, analisando apenas a frequência das variáveis aqui estabelecidas, pode-se afirmar que o tratamento não alcançou a frequência que era esperada, (frequência inferior ou superior), para as variáveis: Perguntas abertas, solicitar que as crianças recontem a história e relacionar a história com as crianças. Todavia, o tratamento alcançou a frequência esperada, (frequência inferior ou superior), para as seguintes variáveis: Perguntas fechadas, perguntas verbais sobre a história, perguntas verbais sobre a história utilizando os símbolos pictográficos ou tangíveis, comentários verbais sobre a história, comentários verbais sobre a história utilizando os símbolos pictográficos ou tangíveis, conto verbal com imagens, conto verbal com símbolos pictográficos ou tangíveis, aproximar os símbolos pictográficos ou tangíveis até as crianças, disponibilizar os símbolos pictográficos ou tangíveis para as crianças e solicitar ajuda das crianças para a leitura da história.

Porém, tendo em vista a porcentagem de dados não sobreposta, pode-se afirmar que o tratamento não foi eficaz para as seguintes variáveis: perguntas abertas, comentários verbais sobre a história utilizando os símbolos pictográficos ou tangíveis, conto verbal com imagens, conto verbal com símbolos pictográficos ou tangíveis, aproximar os símbolos pictográficos ou tangíveis até as crianças, solicitar que as crianças recontem a história, solicitar ajuda das crianças para a leitura da história e

relacionar a história com as crianças. Além disso, pode-se afirmar que o procedimento foi minimamente eficaz para as variáveis: Perguntas fechadas e disponibilizar os símbolos pictográficos ou tangíveis para as crianças.

O tratamento foi moderadamente eficaz para as variáveis: Perguntas verbais sobre a história utilizando os símbolos pictográficos ou tangíveis e comentários verbais sobre a história. E por fim, o procedimento foi considerado pela PND como altamente eficaz na variável de perguntas verbais sobre a história.

Esses resultados são fruto da confrontação da professora a seu Eu em cena, norteada pelas reflexões da pesquisadora. Silva (2016) concluiu que as modificações no comportamento das professoras, tanto no planejamento quanto na execução de suas práticas, estavam relacionadas à autoscopia. De acordo com a PND, das 13 variáveis analisadas na pesquisa, 5 apresentaram resultados que variaram de minimamente eficaz a altamente eficaz após o tratamento. Ou seja, 38% das variáveis alcançaram um resultado considerado mínimo de eficácia. Embora o percentual total não seja alto, houve mudança no comportamento da docente que pode ser atribuída ao tratamento, o que corrobora com o pensamento de Sadalla e Larocca (2004) quando dizem que a observação de si mesmo em vídeo pode ser uma ação eficaz na formação docente sobre a complexidade de ensinar.

Além dos resultados de natureza quantitativa que evidenciam a prática docente, é importante analisar, por meio dos relatos verbais, a forma como a professora compreendia o uso das estratégias. Assim distintamente da análise quantitativa, a Análise de Conteúdo indicou que ao longo das sessões da autoscopia a professora compreendeu que podia ampliar as estratégias que já fazia uso para contribuir com a participação das crianças. Ela também percebeu que as crianças com TEA necessitavam da sua mediação para participar da leitura compartilhada, levando-a a refletir sobre a complexidade e diversidade das crianças.

Vale, ainda, destacar as variáveis que não foram mensuradas, mas que registros observacionais revelaram mudanças importantes. Dentre elas, destaca-se, primeiramente, a maior participação das crianças com TEA na contação de histórias. Se antes ficavam alheias à atividade, passaram a participar desse momento diante da mediação da professora. Em segundo lugar, é importante ressaltar que a docente passou a fazer uso dos recursos em CAA enquanto ferramenta que possibilita comunicação, interação e conseqüentemente participação das crianças com TEA. Em terceiro lugar, ela unificou as etapas que fazia na contação de histórias. Por fim, são

salientadas as estratégias que empregou para que as crianças com TEA compreendessem a rotina da sala de aula.

Algumas limitações do estudo merecem destaque. Inicialmente, a preparação do pesquisador para o uso da autoscopia enquanto ferramenta de intervenção. Embora a autoscopia não seja uma entrevista, seu procedimento se assemelha a uma entrevista com roteiro semiestruturado. Ela envolve planejamento prévio, objetivos estabelecidos e perguntas que direcionam a reflexão. Apesar de a pesquisadora ter feito um estudo teórico anteriormente, incluindo revisão de literatura e reuniões com especialistas, percebeu-se que seria interessante que ela tivesse cursado disciplinas sobre entrevistas antes da coleta de dados. Além disso, experiências prévias com entrevistas e com autoscopia seriam benéficas.

Durante a coleta de dados, ficou claro para a pesquisadora que fazer perguntas para direcionar a reflexão não é uma tarefa fácil. É fundamental saber formular as perguntas com clareza, respeitando os objetivos estabelecidos e as reflexões do sujeito, que está em um processo muito pessoal de confrontação do Eu. Embora haja uma intenção clara de guiar a reflexão, esse direcionamento deve ser delicado, acolhedor e não invasivo. Afinal, é o Eu do outro que está sendo exposto, revelando suas práticas e repertórios. Trata-se da prática de um profissional e de seu conhecimento tácito. Assim, cabe ao pesquisador adotar uma postura empática, como destacado por Nunes et al. (2020).

Além disso, como afirmam Sadalla e Larocca (2004), é preciso muito cuidado para que o pesquisador não tome uma postura utilitarista das cenas, em que apresenta o vídeo apenas como um modelo de 'como fazer'. O porquê fazer e a reflexão disso não podem ser dispensadas do procedimento.

Ademais, embora a análise da PND tenha indicado que a intervenção não foi eficaz na mudança de comportamento da professora em muitas variáveis, surge a questão de se uma intervenção mais prolongada poderia ter gerado resultados diferentes. Também se levantam preocupações sobre as limitações da PND e a seleção das variáveis. Conforme relatado, houve uma mudança significativa no comportamento da professora: antes da intervenção, sua mediação na contação de histórias não favorecia a participação das crianças com TEA. Após a intervenção, essa situação começou a se transformar, levando a um cenário muito diferente do inicial, em que as crianças com TEA permaneciam afastadas. No último dia, elas participaram ativamente da leitura compartilhada na roda com as demais crianças.

Para futuras pesquisas, sugere-se um treinamento prévio e abrangente do pesquisador tanto em teoria quanto na prática da autoscopia e da entrevista. É essencial exercer cautela na seleção dos sujeitos de pesquisa, incluindo o estabelecimento claro de perfis e possíveis condições, junto a uma intervenção mais robusta e transparente quanto aos objetivos do estudo.

Outro ponto crucial é compreender por que os participantes se engajam na pesquisa. Será que eles escolheram participar por iniciativa própria ou foram influenciados pela gestão escolar? Quais benefícios eles esperam obter ao participar? Enquanto pesquisadores, podemos ver claramente o potencial da proposta, mas isso é igualmente evidente para os participantes? A motivação para participar da formação pode significativamente afetar os resultados do estudo.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2001.
- AGUILAR, Claudia Paola Carrasco; RAULI, Patricia Forte. Desafios da inclusão: a invisibilidade das pessoas com transtorno do espectro autista no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-26, 30 set. 2020. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686x44082>.
- ALMEIDA, Maria Amélia; ORBOLATO, Loiane Maria Zengo; MANZINI, Eduardo José. DELINEAMENTO INTRASSUJEITO: experiências metodológicas na educação especial. In: MANZINI, Eduardo José; ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado (org.). **Temas recorrentes em pesquisa em educação especial**. Goiânia: Sobama, 2022. p. 157-204.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V)**. Artmed Editora, 2014.
- AZEVEDO, M. Q. O. de. **Estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura**. 2017. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
- BARBOSA, Marily Oliveira. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM TEMPOS DE INCLUSÃO ESCOLAR: o foco nos profissionais de educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 299-310, 6 jun. 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições70, 2009.
- BATTISTELLO, Viviane Cristina de Mattos; ELICKER, Ana Teresinha; VOLMER, Lovani; MARTIZ, Rosemari Lorenz. A contação de histórias para crianças autistas. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 55, n. 3, p. 342-350, set. 2020.
- BERNÁRDEZ-GÓMEZ, Abraham; BELMONTE, María Luisa; GALIÁN, Begoña. Microenseñanza y Autoscopia como Elementos de Evaluación Docente, de la Teoría a la Práctica. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 37, p. 848-868, 16 dez. 2020. Revista Meta - Avaliacao. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i37.2733>.
- BEUKELMAN, David R.; MIRENDA, Pat. **Augmentative and alternative communication: supporting children and adults with complex communication needs**. 4. ed. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2013.
- BEZ, Maria Rosangela; RICO, Aline; PEREIRA, Elisiane Camargo; PASSERINO, Liliana. Desenvolvimento de narrativas visuais no SCALA: estudo de caso turma de inclusão da educação infantil. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 77-88, dez. 2013.

BICA, Mariane Oliveira. **Desenvolvimento humano em atividade: Há unidade?":** transições da pergunta No dever da pesquisa com crianças – uma Análise autoscópica em contexto de Educação infantil. 2019. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2019.

BLISSYMBOLICS. **Blissymbolics Communication International**. Disponível em: <https://www.blissymbolics.org/>. Acesso em: 04 jul. 2024.

BRASIL. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. Secretaria de Educação Especial / Mec. **POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. Brasília: Mec, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. Lei nº 9.394/1996. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa Com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência (Estatuto da Pessoa Com Deficiência)**. Brasília, 2015.

CAPOVILLA, Fernando César; GONCALVES, Maria de Jesus; MACEDO, Elizeu Coutinho de; DUDUCHI, Marcelo. Codificação de mensagens picto-ideográficas em paralisia cerebral: participação de processos verbais. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 2, n. 9, p. 261-291, jun. 1998.

CARDOSO, Eduardo; MARTINS, Dianne Serafim; KAPLAN, Lúcia. DIRETRIZES PARA O DESENVOLVIMENTO DE LIVROS INFANTIS MULTIFORMATO ACESSÍVEIS. In: 13º CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN, 13., 2018, Joinville (Sc). **Anais do 13º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design**. Joinville, 2018. p. 1-16.

COSTA, Patricia Evellyn; RIBEIRO, Janete Santa Maria. A importância de contar história na educação infantil. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, v. 8, n. 22, p. 1-18, 4 dez. 2017. Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). <http://dx.doi.org/10.3895/recit.v8.n22.4771>.

DELIBERATO, D.; ADURENS, F. D. L.; ROCHA, A. N. D. C. Brincar e Contar Histórias com Crianças com Transtorno do Espectro Autista: Mediação do Adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0128, 2021.

DELIBERATO, Débora. Comunicação alternativa e recursos facilitadores da linguagem no TEA. In: I FONSECA, Maria Elisa Granchi. (Org.). **Autismo: recursos estruturados e estratégias clínicas no autismo**. 1ed. CURITIBA: Editora Polis Civitas, 2018, v. 1, p. 117-138.

DELIBERATO, Débora. Comunicação alternativa na Educação Infantil: instrumentos

para a aquisição de competências do aluno com deficiência. In: Débora Deliberato, Débora Regina de Paula Nunes, Maria de Jesus Gonçalves. (Org.). **Trilhando juntos a Comunicação Alternativa**. 1ed.São Carlos: ABPEE, 2017, v. 1, p. 77-95

DELIBERATO, Debora.; ADURENS, Fernanda Delai Lucas. Tecnologia assistiva: comunicação alternativa no conto e reconto de história na escola. In W. D.Guilherme (Org.), **Educação Inclusiva e Contexto Social: Questões Contemporâneas** (pp. 249-258). Atena Editora. 2019.

DELIBERATO, D.; FERREIRA-DONATI, G. C. Narração de histórias: recursos e estratégias com a comunicação alternativa. In: C. A. S. Azoni, & J. O. Lira (Orgs.), **Estratégias e orientações em linguagem: um guia em tempos de COVID 19** [recurso eletrônico] (pp. 88-99). Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2020.

DELIBERATO, D.; NUNES, L. R. O. de P. Uso de sistemas gráficos na rotina da sala de aula regular com alunos com deficiência. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 23(34). **Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II**. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes, 2015.  
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1655>

DELIBERATO, D.; NUNES, L. R. P; WALTER, C. C. F. Linguagem e Comunicação Alternativa: caminhos para a interação e comunicação. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G. (org.). **A escola e o público-alvo da educação especial: apontamentos atuais**. São Carlos: Abpe, 2014. p. 197-210

FAUQUET, Maurice. A Multi-Media Method For Pedagogical Innovation In Teacher Training. **Educational Media International**, [S.L.], v. 18, n. 4, p. 2-4, jan. 1981. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/09523988108549083>.

FAUQUET, Maurice. The Evolution of Training through Video in French Teacher Training Colleges. **Educational Media International**, [S.L.], v. 23, n. 4, p. 135-139, dez. 1986. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/0952398860230402>.

FLEURY, Veronica P.; TOWSON, Jacqueline A.. Early Lessons Learned in Designing an Adaptive Shared Reading Intervention for Preschoolers With Autism. **Exceptional Children**, Tallahassee, v. 88, n. 1, p. 45-64, out. 2021. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/00144029211031865>.

GANZ, Jennifer B. et al. A meta-analysis of single case research studies on aided augmentative and alternative communication systems with individuals with autism spectrum disorders. **Journal Autism Dev Disord**, v. 42, n. 1, p. 60-74, 2012.

GANZ, J. B. AAC Interventions for Individuals with Autism Spectrum Disorders: state of the science and future research directions. **Augmentative And Alternative Communication**, v. 31, n. 3, p. 203-214, 21 maio 2015. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.3109/07434618.2015.1047532>.

GREGÓRIO, Ana Paula Hilário; RIVELINI, Angélica Cristina; LABURÚ, Carlos Eduardo. Análise da mobilização de saberes docentes a partir de relatos produzidos

por licenciandos em química após a autoscopia trifásica. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 331-346, abr. 2019. GUARDA, Nathália Silveira. **Caracterização dos enunciados de um aluno não falante com paralisia cerebral durante o reconto de histórias com e sem o tabuleiro de comunicação suplementar**. 2007. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

HEHNER, Barbara. **Símbolos BLISS**: dicionário guia. Madrid: Grafisa, 1983.

HERSEN, M; BARLOW, D.H. **Single Case Experimental Designs**: strategies for studying behavior changes. N: Pcrgamon, 1977.

INC, Assemblyai. **AssemblyAI**. Disponível em: <https://www.assemblyai.com/playground>. Acesso em: 4 mar. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 02 03. 2023.

INTERNATIONAL SOCIETY FOR AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION - ISAAC (Brasil). **O que é comunicação alternativa?** 2015. Disponível em: <https://www.isaacbrasil.org.br/comunicaccedilatildeo-alternativa.html>. Acesso em: 08 ago. 2023.

KLEPKA, Verônica; CORAZZA, Maria Julia. Autoscopia de uma professora em formação continuada para a aprendizagem da filogenia. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, Belém, v. 14, n. 32, p. 130-144, dez. 2018.

LIGHT, J.; MCNAUGHTON, D.; CARON, J. New and emerging AAC technology supports for children with complex communication needs and their communication partners: state of the science and future research directions. **Augmentative and Alternative Communication**, p. 1-16, 2019.

LINARD, Monique; PRAX, Irène. MICRO-ENSEIGNEMENT, AUTOSCOPIE ET TRAVAIL EN GROUPE. **Revue Française de Pédagogie**, [s. l], v. 43, p. 5-30, jun. 1978. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/41161727>. Acesso em: 06 jul. 2024.

LOOS-SANT'ANA, H., & GASPARIM, L. Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos. **Educação Em Revista**, 29(Educ. rev., 2013 29(3)), 199–230, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000300009>

MAENNER, Matthew J. *et al.* Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. **MMWR. Surveillance Summaries**, Estados Unidos, v. 72, n. 2, p. 1-14, 24 mar. 2023. Centers for Disease Control MMWR Office. <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>.

MANZINI, Eduardo José. **Análise de entrevista**. 1ª ed. APBEE, 2020.

MASSARO, M.; DELIBERATO, D. Uso de sistemas de comunicação suplementar e alternativa na Educação Infantil: percepção do professor. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 331-350, ago. 2013.

MAYER-JOHNSON, R. **The picture communication symbols P.C.S.** Software Boardmaker. Porto Alegre: Clik Tecnologia Assistiva, 2004.

MONTE, Barbara Terra do. **Por trás do espelho de Alice**: narrativas visuais como estratégias de inclusão de crianças com transtorno do espectro autista. 2015. 211 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2015.

MORAES, Aline Janell de Andrade Barroso. **A atividade pedagógica do professor e o espaço de apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar**: um estudo a partir da abordagem histórico-cultural. 2015. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

MORAIS, R. L. D.; SILVA, R. D. D.; DELIBERATO, D. . PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES COMPLEXAS DE COMUNICAÇÃO NA ROTINA DE SALA DE AULA. In: ANAIS DO 10º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2023, São Carlos. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2023. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/participacao-de-alunos-com-necessidades-complexas-de-comunicacao-na-rotina-de-sa?lang=pt-br>> Acesso em: 15 dez. 2023.

MOREIRA, Flavia Daniela dos Santos. **PACT**: Programa de Comunicação Alternativa Tátil para Crianças com Deficiência Múltipla Sensorial. 2020. 219 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação/ PROPED/Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

NEAL, C. **Parent-Implemented AAC Narrative Intervention**. 2021. ProQuest Dissertations Publishing.

NUNES, C; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Invest. Práticas**, vol.5, nº.2, Lisboa, set./2015, p. 126-148.

NUNES, D. R. de P.; ARAÚJO, E. R. Autismo: a educação infantil como cenário de intervenção. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 84, 11 ago. 2014.

NUNES, Debora Regina de Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, nov. 2013.

NUNES, D. R. de P.; BARBOSA, J. P. da S.; NUNES, L. R. O. de P. Comunicação Alternativa para Alunos com Autismo na Escola: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, p. 655-672, 2021.

NUNES, Debora; WALTER, Catia. AAC and Autism in Brazil: a descriptive review. **International Journal Of Disability, Development And Education**, Philadelphia, v. 67, n. 3, p. 263-279, 2020.

NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula. Linguagem e Comunicação Alternativa: uma introdução. In: NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula (org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidade educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 1-13.

NUNES, L. R. O. de P.; SILVA, S. P. N.; NUNES, D. R. P.; SHIRMER, C. R. Técnicas e procedimentos de autoscopia na formação inicial e continuada do professor reflexivo: revisão descritiva da literatura. In: NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula (org.). **Autoscopia: uma ação reflexiva sobre a prática docente**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2020. p. 1-264.

NUNES, L. R. O. de P.; WALTER, C. C. de F. Pesquisa Experimental em Educação Especial. In: NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula (org.). **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial**. Marília: Abpee, 2020. p. 1-144

OLMEDO, Patrícia Blasquez. **Sem comunicação, há inclusão?** Formação de educadores em Comunicação Alternativa para crianças com autismo. 2015. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

ONOHARA, A. M. H.; SANTOS CRUZ, J. A.; MARIANO, M. L. Educação inclusiva: o trabalho pedagógico do professor para com o aluno autista no ensino fundamental I. DOXA: **Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 20, n. 2, p. 289-304, 2018. DOI: 10.30715/doxa.v20i2.12020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/12020>. Acesso em: 13 dez. 2022.

PALAÓ, S. Centro Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa - **ARASAAC**. 2010. Disponível em: <http://www.arasaac.org>. Acesso em: 05 jul. 2024.

PELOSI, Miryam Bonadiu. Tecnologias em comunicação alternativa sob o enfoque da terapia ocupacional. In: Debora Deliberato, Maria de Jesus Gonçalves e Elizeu Coutinho de Macedo. (Org.). **Comunicação Alternativa - Teoria, prática, tecnologias e pesquisa**. 1ed.São Paulo: Memnon Edições Científicas Ltda, 2009, v. , p. 163-173.

PERAYA, Daniel. L'autoscopie, ou la vidéo comme moyen de formation et de perfectionnement des enseignants. **Journal de L'enseignement Primaire**, [s. l], v. 25, p. 7-9, 1990.

PEREIRA, Aline E.; GABRIEL, Rosângela; JUSTICE, Laura M. O papel da formulação de questões durante a leitura compartilhada de livros na educação infantil. **Ilha do Desterro A Journal Of English Language, Literatures In English**

**And Cultural Studies**, [S.L.], v. 72, n. 3, p. 201-222, 7 out. 2019. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2019v72n3p201>.

PEREIRA, Paulo Celso; MATSUKURA, Thelma Simões. Inclusão escolar e Educação Infantil: um estudo de caso. **Revista Educação Especial**, [S.L.], v. 26, n. 45, p. 125-144, 26 dez. 2012. Universidad Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686x5471>.

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PILOZ, Lucien. LES LIMITES DE L'AUTOSCOPIE DANS LA FORMATION DES MAITRES. **Revue Française de Pédagogie**, [s. l], v. 63, p. 33-38, jun. 1983. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/41162108>. Acesso em: 06 jul. 2024.

PINHO, Evellyze Martins Reinaldo. **O que você fala, professor, tem importância?: o trabalho pedagógico na creche e o desenvolvimento da linguagem oral da criança**. 2013. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

PONSONI, Adriana. **COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E ALTERNATIVA NO DISCURSO NARRATIVO DO ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL**. 2010. 178 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

PORTER, Gayle; CAFIERO, Joanne M. Pragmatic Organization Dynamic Display (PODD) Communication Books: a promising practice for individuals with autism spectrum disorders. **Perspectives On Augmentative And Alternative Communication**, [S.L.], v. 18, n. 4, p. 121-129, dez. 2009. American Speech Language Hearing Association. <http://dx.doi.org/10.1044/aac18.4.121>.

RAMOS, Leonardo Batecini; BEZ, Maria Rosangela; AVILA, Barbara Gorziza; PASSERINO, Liliana Maria. **SCALA: sistema de comunicação alternativa para letramento de pessoas com autismo. SISTEMA DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA PARA LETRAMENTO DE PESSOAS COM AUTISMO**. 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/111743>. Acesso em: 03 jul. 2024

RIBEIRO, Alessandra Gondim. **As influências da formação inicial universitária no Curso de Pedagogia da FAGED/UFC para as práticas docentes de cuidado/educação na creche**. Orientadora: Rosimeire Costa de Andrade Cruz. 2020. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020

RODRIGUES, Viviane; ALMEIDA, Maria Amélia. Implementação do Pecs Associado ao Point-Of-View Video Modeling na Educação Infantil para Crianças com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 3, p. 403-420, jul. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0092>.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; LAROCCA, Priscila. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, dez. 2004.

SCHIRMER, Carolina Rizzotto. Comunicação Suplementar e alternativa no trabalho com o portador de paralisia cerebral. In: Letícia Pacheco Ribas; Sandra Inês Marcon Paniz. (Org.). **Atualizações de Temas em fonoaudiologia**. 01ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2004, v. 01, p. 45-54.

SCHIRMER, Carolina Rizzotto. Pesquisas em recursos de alta tecnologia para comunicação e transtorno do espectro autista. **Etd - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 68-85, 5 fev. 2020. Universidade Estadual de Campinas. <http://dx.doi.org/10.20396/etd.v22i1.8655470>.

SCHMIDT, C.; NUNES, D.R.P.; PEREIRA, D.M.; OLIVEIRA, V.F.; NUERNBERG, A.H.; KUBASKI, C.. Inclusão Escolar e Autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia - Teoria e Prática**, [S.L.], v. 18, n. 1, p. 222-235, 30 abr. 2016. GN1 Genesis Network. <http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v18n1p222-235>.

SCRUGGS, Thomas E.; MASTROPIERI, Margo A.. Summarizing Single-Subject Research. **Behavior Modification**, [S.L.], v. 22, n. 3, p. 221-242, jul. 1998. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/01454455980223001>.

SENNOTT, Samuel C.; MASON, Linda H. AAC Modeling With the iPad During Shared Storybook Reading Pilot Study. **Communication Disorders Quarterly**, Los Angeles, v. 37, n. 4, p. 242-254, 28 ago. 2015. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/1525740115601643>.

SILVA, Elieuzza Andrade Meneses e. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E A LINGUAGEM: a importância de desenvolver a comunicação. **Revista Psicologia & Saberes**, [s. l.], v. 9, n. 18, p. 174-188, 2020.

SILVA, Stefhanny Nascimento Lobo e. **Leitura dialógica**: efeitos de um programa de leitura oral em crianças com e sem autismo. 2022. 174 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SILVA, Stefhanny Paulimneytrick Nascimento. **PROLECA**: programa de leitura e comunicação para crianças com autismo. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Thatyana Machado. **A Autoscopia como ferramenta para a formação continuada de professores de Sala de Recursos Multifuncionais**. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, Thatyana Machado. **Desenho Universal na Aprendizagem e autoscopia**: formação continuada docente para a inclusão escolar de alunos com TEA'

01/04/2022 187 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino:  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca  
Depositária: Rede Sirius

SILVA, Viviane Freitas. **A presença de alunos autistas em salas regulares, a aprendizagem de ciências e a alfabetização científica: percepções de professores a partir de uma pesquisa fenomenológica.** Orientador: Cláudio Bertolli Filho. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, Bauru, 2016.

SMITH, Martine. Building a solid foundation: linking language And literacy through aided communication. In: Deliberato, Débora.; Nunes, Débora Regina Paula; Gonçalves, Maria de Jesus. (Orgs.). **Trilhando juntos a Comunicação Alternativa.** Marília: ABPEE, 2017, p. 13-30.

SMITH, Martine. Language development of Individuals who require aided communication: reflections on state of the science and future research directions. **Augmmentative Alternative Communication**, v.31 n.3, p. 215-233, 2015.

SOUZA, Daniela Maysa de; BACKES, Vânia Marli Schubert; PRADO, Marta Lenise do; MOYA, José Luis Medina. Autoscopia no processo de formação de docentes reflexivos. **Rev Rene**, Fortaleza, v. 20, p. 1-9, 10 jun. 2019. Rev Rene - Revista da Rede de Enfermagem de Nordeste. <http://dx.doi.org/10.15253/2175-6783.20192040881>.

SOUZA, M. da G.; NUNES, D. R. de P. Consultoria Colaborativa na Educação Infantil: análise de intervenção envolvendo aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 33, p. e67/ 1–25, 2020. DOI: 10.5902/1984686X48492. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/48492>. Acesso em: 16 dez. 2023.

SOUZA, Vera Lucia Vieira de. **Ações colaborativas em Comunicação Alternativa para crianças com deficiência no ensino infantil.** 2015. 348 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

TARLOW, K. R.; PENLAND, A.. **Percentage of Nonoverlapping Data (PND) Calculator.** 2016. Disponível em: <http://www.ktarlow.com/stats/pnd>. Acesso em: 4 mar. 2024.

TENOR, Ana Claudia; DELIBERATO, Débora. Estratégias de mediação para o conto e reconto de histórias para alunos surdos. **Revista Educação Especial**, vol. 29, núm. 56, septiembre-diciembre, 2016, pp. 681-694. Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Brasil.

THERER, Jean. Teacher Training Through Video in French-speaking Belgium: benchmarks and perspectives. **Educational Media International**, [S.L.], v. 23, n. 4, p. 151-155, dez. 1986. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/0952398860230405>.

TOGASHI, Cláudia Miharú; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. As contribuições da autoscopia na formação de professores sobre o uso do Currículo Funcional Natural destinado aos alunos com Transtorno do Espectro Autista. In:

NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula. **Autoscopia**: uma ação reflexiva sobre a prática docente. Rio de Janeiro: Eduerj, 2020. p. 89-112.

TOSTA, Cíntia Gomide. **Autoscopia e desenho**: a mediação em uma sala de educação infantil. 2006. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Psicologia Aplicada, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

VASCONCELLOS, Simone Pinto; RAHME, Mônica Maria Farid; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Transtorno do Espectro Autista e Práticas Educativas na Educação Profissional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 555-566, out. 2020.

VICARI, Luiza Pinheiro Leão; RAHME, Mônica Maria Farid. Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, n. 0, p. 1-23, 8 jul. 2020.

VON TETZCHNER, Stephen; BREKKE, Kari Merete; SJØTHUN, Bente; GRINDHEIM, Elisabeth. INCLUSÃO DE CRIANÇAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR REGULAR UTILIZANDO COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E ALTERNATIVA. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 151-184, ago. 2005.

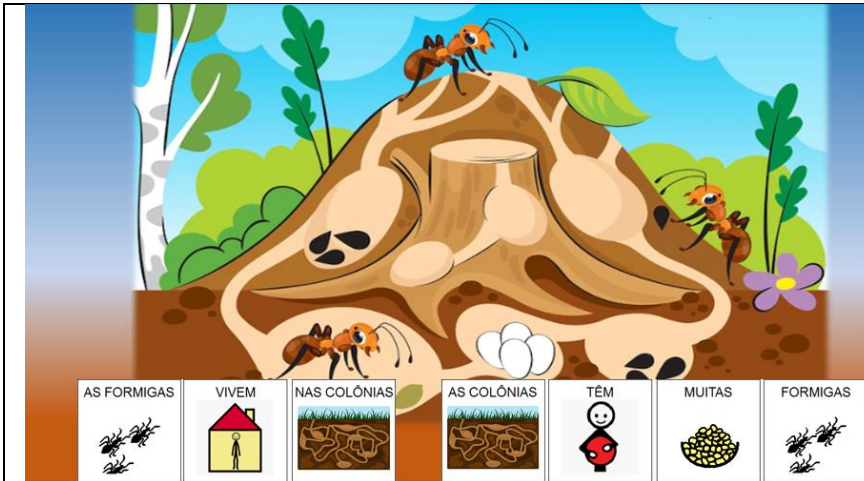
WALTER, C. C. F. PECS-Adaptado na sala de Atendimento Educacional Especializado. In: NUNES, L. R. O. P., and SCHIRMER, C. R., orgs. **Salas abertas**: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017, pp. 311-332. ISBN: 978-85-7511-452-0. Available from: doi: 10.7476/9788575114520.018. Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/xns62/epub/nunes-9788575114520.epub>.

WHALON, Kelly; DELANO, Monica; HANLINE, Mary Frances. A Rationale and Strategy for Adapting Dialogic Reading for Children With Autism Spectrum Disorder: recall. **Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth**, [S.L.], v. 57, n. 2, p. 93-101, jan. 2013. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/1045988x.2012.672347>.

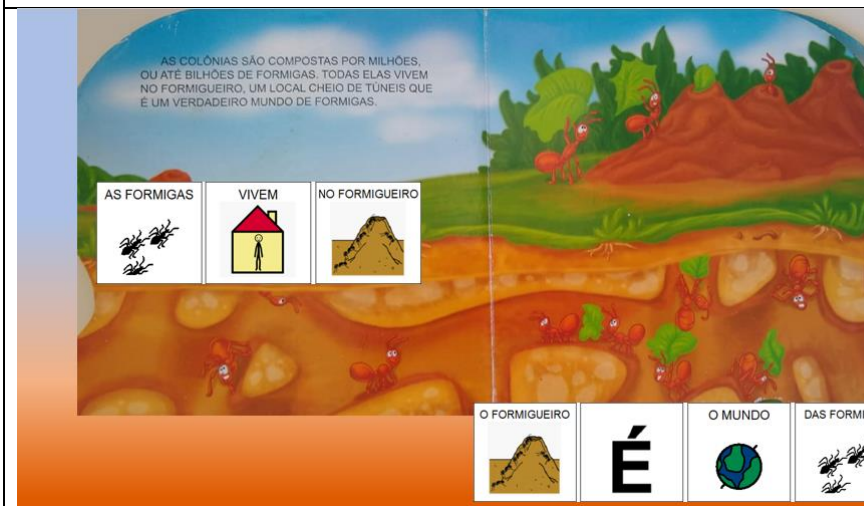
ZANON, Regina Basso; BACKES, Bárbara; BOSA, Cleonice Alves. Identificação dos Primeiros Sintomas do Autismo pelos Pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 25-33, mar. 2014.

**APÊNDICE A – EXEMPLO DE PERGUNTAS QUE PODERIAM SER FEITAS  
PARA CADA PÁGINA DE LIVRO**





| Livro: Um pequeno grande mundo   |  |
|--|--|
| Página   | Sugestões de perguntas   |
|  <p><b>Um pequeno grande mundo</b></p> <p>1007</p> <p>PEQUENO GRANDE MUNDO</p> <p>UM PEQUENO GRANDE MUNDO</p>  | <p><b>Aberta:</b> O que vocês veem aqui?</p> <p><b>Vocabulário:</b> O que é isso? Que inseto é este? O que a formiga está carregando?</p> <p><b>Distanciamento:</b> ?</p> <p><b>Identificação emocional:</b> A formiga parece estar feliz ou triste?</p>   |
|  <p>AS FORMIGAS SÃO PEQUENOS E SIMPÁTICOS. INSETOS QUE PODEM CARREGAR PESOS ENORMES. LEVANDO EM CONTA O SEU MINÚSCULO TAMANHO, ELAS VIVEM EM GRUPOS, CHAMADOS DE COLÔNIA.</p> <p>AS FORMIGAS SÃO INSETOS PEQUENOS E SIMPÁTICOS</p> <p>E</p> <p>ELAS PODEM CARREGAR PESOS ENORMES</p> | <p><b>Completar:</b> As formigas são insetos pequenos e ...? As formigas podem carregar pesos...?</p> <p><b>Relembrar:</b> As formigas podem carregar o que? As formigas são o que?</p> <p><b>Aberta:</b> O que você vê aqui?</p> <p><b>Vocabulário:</b> Onde as formigas estão? O que as formigas estão carregando?</p> <p><b>Distanciamento:</b> Onde vocês veem formiga aqui na escola?</p> <p><b>Identificação emocional:</b> Como elas parecem se sentir?</p> |






**Completar:** As formigas vivem nas...?  
**Relembrar:** Onde as formigas vivem? As formigas vivem sozinhas ou em grupo?  
**Vocabulário:** Onde as formigas vivem? Quem vive na colônia?  
**Distanciamento:** Vocês já viram uma colônia?



**Completar:** As formigas vivem no...? O formigueiro é o mundo das ...?  
**Relembrar:** Onde as formigas vivem?  
**Vocabulário:** O que é o formigueiro? Onde as formigas vivem?  
**Distanciamento:** Vocês já viram um formigueiro? Tem formigueiro na escola?  
**Identificação emocional:** Será que as formigas ficam felizes ou tristes no formigueiro?





|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
| A RAINHA<br> | COMANDA<br> | TODO<br> | O FORMIGUEIRO<br> |
|---|--|---|--|






O BERÇÁRIO DAS FORMIGAS É A SALA MAIS IMPORTANTE DO FORMIGUEIRO. LÁ VIVE A RAINHA, QUE SE ENCARREGA DE COMANDAR TODA A COLÔNIA E BOTAR OS OVOS DE ONDE NASCERÃO AS NOVAS FORMIGAS.

|  |   |  |
|--|---|--|
| E<br> | COLOCA<br> | OS OVOS<br> |
|--|---|--|





**Completar:** A rainha comanda todo o....?  
**Relembrar:** O que a rainha faz no formigueiro?  
**Aberta:** O que você vê aqui?  
**Vocabulário:** Quem são esses?  
**Distanciamento:** Vocês já viram formigas filhotes?  
**Identificação emocional:** Como a rainha está se sentindo?

AS FORMIGAS SÃO MUITO OCUPADAS, SEMPRE TRABALHANDO PARA ARRUMAR A CASA, RECOLHER COMIDA OU CUIDAR DO BERÇÁRIO. MAS ELAS ESTÃO SEMPRE PRONTAS PARA AJUDAR UMAS AS OUTRAS.





















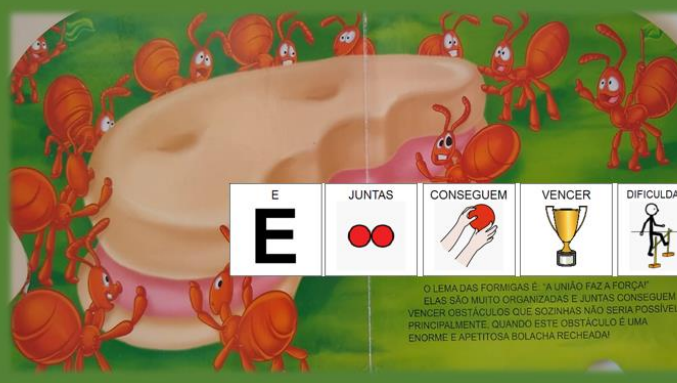























|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| AS FORMIGAS<br> | ESTÃO<br> | SEMPRE<br> | TRABALHA<br> |
|--|--|--|---|



|   |  |   |  |  |
|---|--|---|--|--|
| ELAS<br> | ESTÃO<br> | SEMPRE<br> | PRONTAS<br> | PARA AJUDAR<br> |
|---|--|---|--|--|

**Completar:** As formigas estão sempre...?  
**Relembrar:** As formigas são preguiçosas ou trabalham muito?  
**Vocabulário:** O que as formigas fazem muito?  
**Distanciamento:** Vocês já viram uma formiga trabalhando?

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| AS FORMIGAS<br> | ESTÃO<br> | SEMPRE<br> | TRABALHANDO<br> |
|--|--|---|--|

**Completar:** As formigas estão sempre...?  
**Relembrar:** As formigas são preguiçosas ou trabalham muito?  
**Aberta:** O que você vê aqui?  
**Vocabulário:** O que as formigas estão carregando?  
**Distanciamento:** Você já uma formiga trabalhando?  
**Identificação emocional:** Como a

|  |   |   |  |   |   |   |   |   |   |   |  |        |             |   |   |   |  |   |  |
|--|---|---|--|---|---|---|---|---|---|---|--|--------|-------------|---|---|---|--|---|--|
| <p>AS FORMIGAS SÃO MUITO OCUPADAS, SEMPRE TRABALHANDO PARA ARRUMAR A CASA, RECOLHER COMIDA OU CUIDAR DO BERÇÁRIO. MAS ELAS ESTÃO SEMPRE PRONTAS PARA AJUDAR UMAS AS OUTRAS.</p>  <table border="1" data-bbox="422 772 965 873"> <tr> <td>ELAS</td> <td>ESTÃO</td> <td>SEMPRE</td> <td>PRONTAS</td> <td>PARA AJUDAR</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>   | ELAS  | ESTÃO   | SEMPRE   | PRONTAS   | PARA AJUDAR   |    |    |    |  |  | <p>formiga parece estar se sentindo?<br/> <u>Inferência:</u> ?</p> <p><u>Completar:</u> As formigas estão sempre...?<br/> <u>Relembrar:</u> As formigas estão sempre prontas para o que?<br/> <u>Aberta:</u> O que você vê aqui?<br/> <u>Vocabulário:</u> O que as formigas estão carregando? Para onde as formigas estão levando a comida? Quando as formigas estão prontas para ajudar?<br/> <u>Distanciamento:</u> Você ajuda seus colegas?</p> |        |             |   |   |   |  |   |  |
| ELAS   | ESTÃO   | SEMPRE  | PRONTAS  | PARA AJUDAR   |   |   |   |   |   |   |  |        |             |   |   |   |  |   |  |
|   |    |    |     |      |   |   |   |   |   |   |  |        |             |   |   |   |  |   |  |
| <table border="1" data-bbox="279 1187 710 1288"> <tr> <td>ELAS</td> <td>SÃO</td> <td>MUITO</td> <td>ORGANIZADAS</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>  <table border="1" data-bbox="670 1489 1125 1579"> <tr> <td>E</td> <td>JUNTAS</td> <td>CONSEGUEM</td> <td>VENCER</td> <td>DIFICULDADE</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>O LEMA DAS FORMIGAS É "A UNIÃO FAZ A FORÇA". ELAS SÃO MUITO ORGANIZADAS E JUNTAS CONSEGUEM VENCER OBSTÁCULOS QUE SOZINHAS NÃO SERIA POSSÍVEL PRINCIPALMENTE, QUANDO ESTE OBSTÁCULO É UMA ENORME E APETITOSA BOLACHA RECHEADA!</p> | ELAS  | SÃO   | MUITO  | ORGANIZADAS   |  |  |  |  | E   | JUNTAS  | CONSEGUEM  | VENCER | DIFICULDADE |  |  |  |  |  | <p><u>Completar:</u> As formigas são muito...?<br/> <u>Relembrar:</u> Juntas as formigas conseguem vencer o que?<br/> <u>Vocabulário:</u> O que as formigas estão carregando? O que elas vão fazer com a bolacha? Quem está carregando a bolacha? Onde elas encontraram esta bolacha? Como as formigas vão levar a bolacha para o formigueiro?<br/> <u>Distanciamento:</u> Alguma formiga já comeu alguma comida sua? Você</p> |
| ELAS   | SÃO   | MUITO   | ORGANIZADAS  |   |   |   |   |   |   |   |  |        |             |   |   |   |  |   |  |
|   |  |  |   |   |   |   |   |   |   |   |  |        |             |   |   |   |  |   |  |
| E  | JUNTAS  | CONSEGUEM   | VENCER   | DIFICULDADE   |   |   |   |   |   |   |  |        |             |   |   |   |  |   |  |
|   |  |  |  |  |   |   |   |   |   |   |  |        |             |   |   |   |  |   |  |

|   |   |
|---|---|
|   | <p>também gosta de bolacha?<br/> <u>Identificação emocional</u>: Elas ficaram felizes ou tristes com a bolacha?</p>   |
|  <p>UM PEQUENO GRANDE MUNDO</p> <p>ELAS SÃO PEQUENAS, MAS SÃO MUITAS. VIVEM NO FORMIGUEIRO E TRABALHAM SEM PARAR. DESCUBRA OS SEGREDOS DO MUNDO DAS FORMIGAS.</p> <p>A união faz a força!</p> <p>A UNIÃO FAZ A FORÇA</p> | <p><u>Completar</u>: A união faz a ...?<br/> <u>Relembrar</u>: Qual o lema das formigas?</p>  |
|  <p>Acessibilidade por:<br/> Renata L. de Moraes &amp; Débora Deliberato</p>  | <p><u>Completar</u>: A história era sobre..?<br/> <u>Relembrar</u>: O que aconteceu na história?<br/> <u>Vocabulário</u>: Onde as formigas moram? Quem mora nas colônias/formigueiro?</p> |

### APÊNDICE B – EXEMPLO DE QUADRO USADO PARA O PLANEJAMENTO DA AUTOSCOPIA 1

| Vídeo | Trechos de vídeo  | Objetivo de reflexão                                   | Tempo total de vídeo | Data do vídeo |
|-------|---|--|----------------------|---------------|
| 1     | <b>Prática assertiva:</b><br>- Aproxima o livro até as crianças (5min58seg até 6min58seg)   | Estratégia contribuiu com engajamento da criança       | 1min                 | 25.05         |
| 2     | <b>Prática assertiva:</b><br>- Convida criança para participar da interação e dá opções de frases para ela escolher onde está a lagarta (7min20seg até 9min04seg)                   | Estratégia contribuiu com engajamento da criança       | 1m44seg              | 05.06         |
| 3     | <b>Lacuna:</b><br>- Criança se aproxima da professora e dos recursos, mas docente não aproveita a oportunidade para chamar a atenção dele para a história (3min40seg até 4min20seg) | Estratégia não contribuiu com o engajamento da criança | 40seg                | 07.06         |

Total de tempo das cenas: 15min41seg

Total das cenas prioridades: 9min46seg

Observações: Professora precisa de organização prévia com os recursos; Expandir o vocabulário; etc.

### APÊNDICE C – EXEMPLO DE QUADRO USADO NO PLANEJAMENTO DAS AUTOSCOPIAS

- Baseado no vídeo do dia (data da leitura compartilhada)
- Tempo total de cenas: 7 minutos

| Passo 1: Compartilhar o trecho e estimular a reflexão |                                      |  |   |  | Passo 2: Orientar  |
|---|--------------------------------------|--|---|--|--|
|   | Trecho de vídeo                      | Estratégia da professora                                       | Objetivo da reflexão  | Perguntas para estimular a reflexão  | Sugestões  |
| Cenas prioritárias                                    | 15:55 a 16:45min<br>Vídeo do celular | Aproxima o livro das crianças associado ao uso de perguntas    | Mostrar que a estratégia contribuiu para o engajamento das crianças, porém, Heloíse não foi contemplada, não está participando. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que você percebe nesse vídeo?</li> <li>• O engajamento das crianças se modificou com a estratégia?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar esta estratégia com maior frequência;</li> <li>• Dar exemplo de perguntas que podem ser feitas;</li> </ul> |
|   | 27:30 a 28min<br>Vídeo da filmadora  | Uso de perguntas sobre vivências das crianças (distanciamento) | Mostrar que a estratégia contribuiu para o engajamento das crianças   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que você vê nesse vídeo?</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar com maior frequência;</li> <li>• Associar a estratégia aos símbolos (pictográficos ou tangíveis);</li> </ul>   |

|                   |                                   |                           |   |  |  |
|-------------------|-----------------------------------|---------------------------|---|--|--|
| Cenas secundárias | 3 a 3:30min<br>Vídeo da filmadora | Direciona livro a Heloise | Refletir sobre quais outras estratégias podem ser utilizadas em momentos como o da cena | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que você percebe aqui?</li> <li>• Algo mais poderia ser feito para que Heloise se engajasse na tarefa?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso do livro adaptado mais as frases direcionado a Heloise;</li> <li>• Associar às perguntas;</li> <li>• Se aproximar de Heloise caso ela não responda e repetir as estratégias;</li> </ul> |
|-------------------|-----------------------------------|---------------------------|---|--|--|

Observações: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



UFRN - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ONOFRE  
LOPES DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO GRANDE DO  
NORTE - HUOL/UFRN



Continuação do Parecer: 5.488.627

8. Justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou não publicação dos resultados (Res. 445/12 - CNS, item XI.2h).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento   | Arquivo   | Postagem               | Autor                        | Situação |
|--|---|------------------------|------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                           | PB - INFORMACOES_BASICAS_DO_P PROJETO_1924117.pdf | 07/06/2022<br>09:28:15 |                              | Aceito   |
| Declaração de Pesquisadores                              | formulariopesquisador.pdf                         | 07/06/2022<br>09:24:59 | Debora Regina de Paula Nunes | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura                             | projetodetalhado.pdf                              | 07/06/2022<br>09:13:17 | Debora Regina de Paula Nunes | Aceito   |
| Investigador   | naoiniciojunho2022.pdf                            | 07/06/2022<br>09:08:43 | Debora Regina de Paula Nunes | Aceito   |
| Declaração de Pesquisadores                              |   |                        |                              |          |
| Cronograma   | CRONOGRAMA.docx                                   | 07/06/2022<br>09:07:17 | Debora Regina de Paula Nunes | Aceito   |
| Declaração de concordância                               | CONFIDENCIALIDADEPROPONENTE.pdf                   | 10/05/2022<br>11:43:26 | Debora Regina de Paula Nunes | Aceito   |
| Folha de Rosto   | FOLHADEROSTO.pdf                                  | 10/05/2022<br>09:21:27 | Debora Regina de Paula Nunes | Aceito   |
| Outros   | IMAGEMMENOR.docx                                  | 10/05/2022<br>09:02:16 | Debora Regina de Paula Nunes | Aceito   |
| Outros   | IMAGEMPROFESSOR.docx                              | 10/05/2022<br>09:01:39 | Debora Regina de Paula Nunes | Aceito   |
| Outros   | ANUENCIACMEI.pdf                                  | 10/05/2022<br>08:28:38 | Debora Regina de Paula Nunes | Aceito   |
| Outros   | TCELEMENOR.docx                                   | 10/05/2022<br>08:23:12 | Debora Regina de Paula Nunes | Aceito   |
| TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCEMAIOR.docx                                     | 10/05/2022<br>08:22:21 | Debora Regina de Paula Nunes | Aceito   |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida Nilo Peçanha, 620 - Pólo Administrativo - 1º Andar - Espaço João Machado  
Bairro: Petrópolis CEP: 55.012-300  
UF: RN Município: NATAL  
Telefone: (84)3342-0003 E-mail: cep.huol@ebserh.gov.br

Página 28 de 28

UFRN - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ONOFRE  
LOPES DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO GRANDE DO  
NORTE - HUOL/UFRN



Continuação do Parecer: 5.488.627

NATAL, 29 de Junho de 2022

Assinado por:  
Jose Elízio Junior  
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Nilo Peçanha, 620 - Pólo Administrativo - 1º Andar - Espaço João Machado  
Bairro: Petrópolis CEP: 55.012-300  
UF: RN Município: NATAL  
Telefone: (84)3342-0003 E-mail: cep.huol@ebserh.gov.br

Página 28 de 28

## ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ E/OU REGISTRO DE IMAGENS (FOTOS E/OU VÍDEOS) DO PROFESSOR

### Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa: ***Comunicação Alternativa para Professores de alunos com Autismo: uma proposta interventiva*** que tem como pesquisador responsável Dra. Débora Regina de Paula Nunes. Esta pesquisa pretende avaliar os efeitos de um programa de capacitação de professores, na incorporação de recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) nas rotinas escolares de educandos com Transtorno do Espectro Autista.

O motivo que nos leva a fazer este estudo é o fato de, aproximadamente, 30% de pessoas com autismo não desenvolvem a linguagem verbal (Tager-Flusberg; Kasari, 2013), sendo essencial a aprendizagem de formas alternativas de comunicação, como a CAA. Ademais, o uso de sistemas de CAA, em contextos educacionais, favorece não apenas o desenvolvimento da linguagem e da comunicação, mas a redução de comportamento disruptivos, além de viabilizar o acesso acadêmico (Kagohara et al., 2013; Light; McNaughton, 2012; Simpson, 2005; Nunes; Gomes, 2014). Por fim, é imperativo, no cenário nacional atual, implementar programas efetivos de capacitação de professores para garantir que os alunos com TEA tenham acesso ao seu direito de comunicação e equidade no acesso a uma educação de qualidade nas escolas.

Gostaríamos de solicitar sua autorização para efetuar a gravação de voz e/ou o registro de fotos e/ou vídeos, concedida mediante o compromisso da pesquisadora acima citada com os seguintes direitos:

1. Ter acesso às fotos e/ou vídeos e/ou à gravação e transcrição dos áudios;
2. Ter a garantia que as fotos e/ou vídeos e/ou áudios coletadas serão usadas exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas e eventos científicos;
3. Não ter a identificação revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas, utilizando mecanismos para este fim (tarjas, distorção da imagem, distorção da voz, entre outros).
4. Ter as fotos e/ou vídeos e/ou áudios obtidos de forma a resguardar a privacidade e minimizar constrangimentos;

5. Ter liberdade para interromper a participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse das fotos e/ou vídeos.

Você não é obrigado a permitir o uso das suas fotos e/ou vídeos e/ou áudios, porém, caso aceite, será de forma gratuita mesmo que imagens sejam utilizadas em publicações de livros, revistas ou outros documentos científicos.

As fotos e/ou vídeos e/ou áudios coletados serão: (a) registros de filmagens do aluno com TEA utilizando um recurso de CAA em sala de aula com o professor; (b) as fotografias serão tiradas dos alunos utilizando os recursos de CAA elaborados pelos docentes.

### **Consentimento de Autorização de Uso de Imagens (fotos e/ou vídeos)**

Após ter sido esclarecido sobre as condições para a minha participação no estudo, eu, \_\_\_\_\_  
autorizo o uso de:

- ( ) Minhas imagens (fotos e/ou vídeos)  
 ( ) minha voz  
 ( ) minhas imagens (fotos e/ou vídeos) e minha voz

Natal, \_\_\_/\_\_\_/ 2023.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

*Débora Regina de Paula Nunes*



Impressão  
datiloscópica  
do participante

**Débora Regina de Paula Nunes**

**CPF: 024.871.577-12**

## **ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PROFESSOR – TCLE**

### ***Esclarecimentos***

Este é um convite para você participar da pesquisa Comunicação Alternativa para Professores de alunos com Autismo: uma proposta interventiva, que tem como pesquisador responsável Dra. Débora Regina de Paula Nunes.

Esta pesquisa pretende avaliar os efeitos de um programa de capacitação de professores, na incorporação de recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) nas rotinas escolares de educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O motivo que nos leva a fazer este estudo é o fato de, aproximadamente, 30% de pessoas com autismo não desenvolvem a linguagem verbal (Tager-Flusberg; Kasari, 2013), sendo essencial a aprendizagem de formas alternativas de comunicação, como a CAA. Ademais, o uso de sistemas de CAA, em contextos educacionais, favorece não apenas o desenvolvimento da linguagem e da comunicação, mas a redução de comportamento disruptivos, além de viabilizar o acesso acadêmico (Kagohara et al., 2013; Light; McNaughton, 2012; Simpson, 2005; Nunes; Gomes, 2014). Por fim, é imperativo, no cenário nacional atual, implementar programas efetivos de capacitação de professores para garantir que os alunos com TEA tenham acesso ao seu direito de comunicação e equidade no acesso a uma educação de qualidade nas escolas.

Sua participação consistirá em: (1) responder a uma entrevista, com duração aproximada de 30 minutos, cujo propósito é identificar suas demandas formativas em CAA e TEA; (2) participar de um curso de formação em CAA e TEA, em formato híbrido (presencial e remoto) com duração de 30 horas, com o objetivo de atender às demandas formativas identificadas na entrevista; (3) participar de um treinamento prática de CAA e TEA no contexto da sala de aula, com duração de 30 horas, com o objetivo de aprender a implementar os recursos de CAA em ambiente escolar; (4) ser filmado em momento de interação com o aluno com TEA, com o objetivo de analisar, em conjunto com o pesquisador responsável, a eficácia do uso da CAA na comunicação dos alunos com TEA; (5) produzir registros de campo sobre o desempenho do seu aluno ao usar os recursos de CAA, com o objetivo de avaliar os efeitos do uso da CAA no comportamento do aluno com TEA; (6) responder a um

questionário de validade social da pesquisa, com o propósito de validar o formato do programa de formação proposto.

Durante a realização da pesquisa poderão ocorrer eventuais desconfortos e possíveis riscos. Segundo a Resolução 466/2012 do Ministério da Saúde, em todo projeto de pesquisa existem riscos. Os riscos referentes a participação dos professores são: constrangimento, cansaço, aborrecimento e desconforto durante a aplicação dos instrumentos de coleta de dados. Ou seja, ao responderem os questionários, entrevista e serem filmados durante o programa de formação. No que se refere a participação dos alunos com TEA, os riscos durante as filmagens e observações são: constrangimento, agitação, estereotípias, choro, cansaço e aborrecimento.

Em ambos os casos, os riscos poderão ser minimizados com a interrupção das gravações e com a pausa na atividade que esteja sendo realizada. A retomada ocorrerá quando os participantes se sentirem dispostos. Para os alunos com TEA, caso ocorram crises durante a pesquisa, estes serão retirados da sala de aula e encaminhados para outro espaço até o fim da crise. Em seguida, os responsáveis serão comunicados dos acontecimentos permitindo a continuação do participante na pesquisa ou solicitando a sua desistência.

Como benefícios estão: para os professores, por meio do programa de formação, será maior conhecimento sobre as especificidades do TEA e o desenvolvimento de competências no uso da CAA para alunos com TEA. Para os alunos com TEA, os benefícios incluem a possibilidade de se comunicar usando uma forma alternativa de comunicação, contribuindo, dessa forma, com sua inclusão social e acadêmica.

Em caso de complicações ou danos à saúde que você possa ter relacionado com a pesquisa, compete ao pesquisador responsável garantir o direito à assistência integral e gratuita, que será por profissionais de diversas áreas como médicos, enfermeiros, fisioterapeutas, psicólogos e nutricionistas. Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para Débora Regina de Paula Nunes, e-mail: [deboranunesead@gmail.com](mailto:deboranunesead@gmail.com), cel.: (84) 98880-0888. Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você.

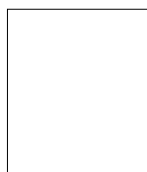
Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, sempre de forma anônima, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos. Alguns gastos pela sua participação nessa pesquisa, eles serão assumidos pelo pesquisador e reembolsado para vocês. Se você sofrer qualquer dano decorrente desta pesquisa, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você será indenizado. Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você deverá ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa – instituição que avalia a ética das pesquisas antes que elas comecem e fornece proteção aos participantes das mesmas – do Hospital Universitário Onofre Lopes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no telefone (84) 3342-5003, e-mail cep\_huol@yahoo.com.br. Você ainda pode ir pessoalmente à sede do CEP, de segunda a Gerência de Ensino e Pesquisa: (84) 3342-5027 gep\_huol@outlook.com Página 3 de 3 sexta, das 07h30minh às 12h30 e das 13h30 às 15h00, no Hospital Universitário Onofre Lopes, endereço Av. Nilo Peçanha, 620 – Petrópolis – Espaço João Machado – 1º Andar – Prédio Administrativo - CEP 59.012-300 - Natal/RN. Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável Débora Regina de Paula Nunes

### ***Consentimento Livre e Esclarecido***

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa ***Comunicação Alternativa para Professores de alunos com Autismo: uma proposta interventiva***, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

---

Assinatura do participante da pesquisa



Impressão  
datiloscópica do  
participante

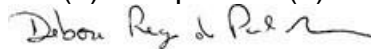
**Declaração do pesquisador responsável**

Como pesquisador responsável pelo estudo **Comunicação Alternativa para Professores de alunos com Autismo: uma proposta interventiva**, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Natal, \_\_\_/\_\_\_/2023.

Assinatura do(a) Pesquisador(a) Responsável



---

**Débora Regina de Paula Nunes**  
**CPF: 024.871.577-12**

## ANEXO D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ E/OU REGISTRO DE IMAGENS DAS CRIANÇAS (FOTOS E/OU VÍDEOS)

### Esclarecimentos

Este é um convite para a criança pela qual você é responsável participar da pesquisa: **Comunicação Alternativa para Professores de alunos com Autismo: uma proposta interventiva** que tem como pesquisador responsável Dra. Débora Regina de Paula Nunes. Esta pesquisa pretende avaliar os efeitos de um programa de capacitação de professores, na incorporação de recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) nas rotinas escolares de educandos com Transtorno do Espectro Autista.

O motivo que nos leva a fazer este estudo é o fato de, aproximadamente, 30% de pessoas com autismo não desenvolvem a linguagem verbal (Tager-Flusberg; Kasari, 2013), sendo essencial a aprendizagem de formas alternativas de comunicação, como a CAA. Ademais, o uso de sistemas de CAA, em contextos educacionais, favorece não apenas o desenvolvimento da linguagem e da comunicação, mas a redução de comportamento disruptivos, além de viabilizar o acesso acadêmico (Kagohara et al., 2013; Light; McNaughton, 2012; Simpson, 2005; Nunes; Gomes, 2014). Por fim, é imperativo, no cenário nacional atual, implementar programas efetivos de capacitação de professores para garantir que os alunos com TEA tenham acesso ao seu direito de comunicação e equidade no acesso a uma educação de qualidade nas escolas.

Gostaríamos de solicitar sua autorização para efetuar a gravação de voz e/ou o registro de fotos e/ou vídeos da criança pela qual você é responsável, concedida mediante o compromisso da pesquisadora acima citada com os seguintes direitos:

1. Ter acesso às fotos e/ou vídeos e/ou à gravação e transcrição dos áudios;
2. Ter a garantia que as fotos e/ou vídeos e/ou áudios coletadas serão usadas exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas e eventos científicos;
3. Não ter a identificação revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas, utilizando mecanismos para este fim (tarjas, distorção da imagem, distorção da voz, entre outros).

4. Ter as fotos e/ou vídeos e/ou áudios obtidos de forma a resguardar a privacidade e minimizar constrangimentos;

5. Ter liberdade para interromper a participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse das fotos e/ou vídeos.

Você não é obrigado a permitir o uso das fotos e/ou vídeos e/ou áudios da criança pela qual você é responsável, porém, caso aceite, será de forma gratuita mesmo que imagens sejam utilizadas em publicações de livros, revistas ou outros documentos científicos.

As fotos e/ou vídeos e/ou áudios coletados serão: (a) registros de filmagens do aluno com TEA utilizando um recurso de CAA em sala de aula com o professor; (b) as fotografias serão tiradas dos alunos utilizando os recursos de CAA elaborados pelos docentes.

### **Consentimento de Autorização de Uso de Imagens (fotos e/ou vídeos)**

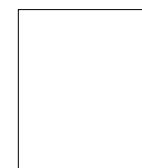
Após ter sido esclarecido sobre as condições para a participação da criança pela qual sou responsável, eu, \_\_\_\_\_ autorizo o uso de:

- ( ) Imagens da criança pela qual sou responsável (fotos e/ou vídeos)  
 ( ) voz da criança pela qual sou responsável  
 ( ) imagens (fotos e/ou vídeos) e voz da criança pela qual sou responsável

Natal, \_\_\_/\_\_\_/ 2023.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

*Debora Regina de Paula Nunes*



Impressão  
 datiloscópica  
 do participante

**Débora Regina de Paula Nunes**

**CPF: 024.871.577-12**

## **ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DAS CRIANÇAS – TCLE**

### ***Esclarecimentos***

Estamos solicitando a você a autorização para que o menor pelo qual você é responsável participe da pesquisa: Comunicação Alternativa para Professores de alunos com Autismo: uma proposta interventiva, que tem como pesquisador responsável Dra. Débora Regina de Paula Nunes.

Esta pesquisa pretende avaliar os efeitos de um programa de capacitação de professores, na incorporação de recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) nas rotinas escolares de educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O motivo que nos leva a fazer este estudo é o fato de, aproximadamente, 30% de pessoas com autismo não desenvolvem a linguagem verbal (Tager-Flusberg; Kasari, 2013), sendo essencial a aprendizagem de formas alternativas de comunicação, como a CAA. Ademais, o uso de sistemas de CAA, em contextos educacionais, favorece não apenas o desenvolvimento da linguagem e da comunicação, mas a redução de comportamento disruptivos, além de viabilizar o acesso acadêmico (Kagohara et al., 2013; Light; McNaughton, 2012; Simpson, 2005; Nunes; Gomes, 2014). Por fim, é imperativo, no cenário nacional atual, implementar programas efetivos de capacitação de professores para garantir que os alunos com TEA tenham acesso ao seu direito de comunicação e equidade no acesso a uma educação de qualidade nas escolas.

A participação do menor pelo qual você é responsável consistirá em: (a) ser filmado junto ao professor da turma realizando atividades rotineiras na sala de aula; (b) ser fotografado junto ao professor da turma realizando atividades rotineiras na sala de aula; (c) ensinado a utilizar um sistema de comunicação alternativa e ampliada (figuras dispostas em cartões ou fichários) para se comunicar.

Durante a realização da pesquisa poderão ocorrer eventuais desconfortos e possíveis riscos. Segundo a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, em todo projeto de pesquisa existem riscos. Os riscos referentes a participação dos professores são: constrangimento, cansaço, aborrecimento e desconforto durante a aplicação dos instrumentos de coleta de dados. Ou seja, ao responderem os

questionários, entrevista e serem filmados durante o programa de formação. No que se refere a participação do menor pelo qual você é responsável, os riscos durante as filmagens, observações e exposição ao sistema de comunicação alternativa são: constrangimento, agitação, estereotípias, choro, cansaço e aborrecimento.

Em ambos os casos, os riscos poderão ser minimizados com a interrupção das gravações e com a pausa na atividade que esteja sendo realizada. A retomada ocorrerá quando os participantes se sentirem dispostos. Para o menor, pelo qual você é responsável, caso ocorram crises durante a pesquisa, este será retirado da sala de aula e encaminhado para outro espaço até o fim da crise. Em seguida, você será comunicado dos acontecimentos permitindo a continuação do participante na pesquisa ou solicitando a sua desistência.

Como benefícios da pesquisa estão: para os professores envolvidos, por meio do programa de formação, será maior conhecimento sobre as especificidades do TEA e o desenvolvimento de competências no uso da CAA para alunos com TEA. Para o menor pelo qual você é responsável, os benefícios incluem a possibilidade de se comunicar usando uma forma alternativa de comunicação, contribuindo, dessa forma, com sua inclusão social e acadêmica.

Em caso de complicações ou danos à saúde que o menor possa ter relacionado com a pesquisa, compete ao pesquisador responsável garantir o direito à assistência integral e gratuita, que será prestada por profissionais de diversas áreas como médicos, enfermeiros, fisioterapeutas, psicólogos e nutricionistas.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para Débora Regina de Paula Nunes, e-mail: [deboranunesead@gmail.com](mailto:deboranunesead@gmail.com), cel.: (84) 98880-0888. Você tem o direito de não autorizar ou retirar o seu consentimento da participação do menor em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para o mesmo.

Os dados que o menor irá fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, sempre de forma anônima, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos.

Alguns gastos pela sua participação nessa pesquisa, eles serão assumidos pelo pesquisador e reembolsado para vocês.

Se o menor sofrer qualquer dano decorrente desta pesquisa, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, o menor será indenizado.

Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você deverá ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa – instituição que avalia a ética das pesquisas antes que elas comecem e fornece proteção aos participantes das mesmas – do Hospital Universitário Onofre Lopes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no telefone (84) 3342-5003, e-mail cep\_huol@yahoo.com.br. Você ainda pode ir pessoalmente à sede do CEP, de segunda a Gerência de Ensino e Pesquisa: (84) 3342-5027 gep\_huol@outlook.com Página 3 de 3 sexta, das 07h30minh às 12h30 e das 13h30 às 15h00, no Hospital Universitário Onofre Lopes, endereço Av. Nilo Peçanha, 620 – Petrópolis – Espaço João Machado – 1º Andar – Prédio Administrativo - CEP 59.012-300 - Natal/RN.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável Débora Regina de Paula Nunes

### ***Consentimento Livre e Esclarecido***

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa (título da pesquisa), e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

---

Assinatura do responsável legal

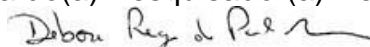
### ***Declaração do pesquisador responsável***

Como pesquisador responsável pelo estudo Comunicação Alternativa para Professores de alunos com Autismo: uma proposta interventiva, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Natal, 24 de abril de 2023

Assinatura do(a) Pesquisador(a) Responsável



---

**Débora Regina de Paula Nunes**  
**CPF: 024.871.5**