

Serviços da Educação Especial na Educação Infantil para crianças com necessidades complexas de comunicação na Paraíba, Brasil

Servicios de Educación Especial en Educación Infantil para niños con necesidades complejas de comunicación en Paraíba, Brasil

Special Education Services in Early Childhood Education for children with complex communication needs in Paraíba, Brazil

Heloiza Soares dos Santos¹ , Munique Massaro¹ 

¹ Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil.

Autora correspondente:

Heloiza Soares dos Santos

Email: sheloiza0@gmail.com

Como citar: Santos, H. S., & Massaro, M. (2025). Serviços da Educação Especial na Educação Infantil para crianças com necessidades complexas de comunicação na Paraíba, Brasil. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 18(37), e20232. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v18i37.20232>

RESUMO

A Educação Infantil é considerada uma etapa de extrema importância para todas as crianças, sobretudo as com deficiência, uma vez que nessa etapa são trabalhados diferentes estímulos que auxiliam no desenvolvimento integral das crianças. À vista disso, fora perceptível que nas últimas décadas a discussão acerca de uma sociedade e escola inclusiva têm-se crescido no Brasil, o que resultou em diferentes leis e decretos que asseguram, por exemplo, o uso de recursos de Tecnologia Assistiva para crianças com necessidades complexas de comunicação, assim como o atendimento educacional especializado com um profissional da modalidade da Educação Especial. Mediante a isso, a pesquisa tem como objetivo analisar os serviços da modalidade da Educação Especial oferecidos às crianças com necessidades complexas de comunicação na Educação Infantil. Desse modo fora utilizado o método de pesquisa de observação participante aberta, com abordagem qualitativa, de cunho exploratório em uma instituição de Educação Infantil de uma cidade de grande porte do estado da Paraíba, no Brasil. Como resultado foi percebido diferentes entraves, sendo as principais delas a falta de formação continuada dos profissionais da modalidade de Educação Especial e a falta de recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) para mediar as interações entre pares das crianças público-alvo da pesquisa. Em suma, os profissionais da modalidade de Educação Especial não utilizam instrumentos de CAA, unificando o processo de desenvolvimento de todas as crianças, realizando as mesmas atividades, sem adaptação e estratégias específicas.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Educação Inclusiva. Comunicação Aumentativa e Alternativa. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

Early Childhood Education is considered an extremely important stage for all children, especially those with disabilities, since at this stage different stimuli are worked on that help in the integral development of children. In view of this, it was noticeable that in recent decades the discussion about an inclusive society and school has grown in Brazil, which has resulted in different laws and decrees that ensure, for example, the use of Assistive Technology resources for children such as complex communication needs, as well as specialized educational assistance with a Special Education professional. Therefore, the research aims to analyze the Special Education services offered to children with complex communication needs in Early Childhood Education. Thus, the research method of open participant observation was used, with a qualitative approach, of an exploratory nature in an Early Childhood Education institution in a large city in the state of Paraíba, in Brazil. As a result, different obstacles were perceived, the main ones being the lack of continued training of professionals in the Special Education modality and the lack of Augmentative and Alternative Communication (AAC) resources to mediate interactions between peers of children who are the target audience for the research. In short, Special Education professionals do not use AAC instruments, unifying the development process of all children, carrying out the same activities, without adaptation and specific strategies.

Keywords: Early Childhood Education. Inclusive Education. Augmentative and Alternative Communication. Specialized Educational Service.

RESUMEN

La Educación Infantil es considerada una etapa sumamente importante para todos los niños, especialmente aquellos con discapacidad, ya que en esta etapa se trabajan diferentes estímulos que ayudan en el desarrollo integral de los niños. Ante esto, se notó que en las últimas décadas creció en Brasil la discusión sobre una sociedad y una escuela inclusivas, lo que se tradujo en diferentes leyes y decretos que garantizan, por ejemplo, el uso de recursos de Tecnología Asistiva para niños como complejos necesidades de comunicación, así como asistencia educativa especializada con un profesional de Educación Especial. Por ello, la investigación tiene como objetivo analizar los servicios de Educación Especial que se ofrecen a niños con necesidades comunicativas complejas en Educación Infantil. Así, se utilizó el método de investigación de observación participante abierta, con enfoque cualitativo, de carácter exploratorio en una institución de Educación Infantil de una gran ciudad del estado de Paraíba, en Brasil. Como resultado, se percibieron diferentes obstáculos, siendo los principales la falta de formación continua de los profesionales en la modalidad de Educación Especial y la falta de recursos de Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) para mediar en las interacciones entre pares de los niños que son el público objetivo de la investigación. En definitiva, los profesionales de Educación Especial no utilizan instrumentos de CAA, unificando el proceso de desarrollo de todos los niños, realizando las mismas actividades, sin adaptaciones y estrategias específicas.

Palabras Clave: Educación Infantil. Educación Inclusiva. Comunicación Aumentativa y Alternativa. Servicio Educativo Especializado.

INTRODUÇÃO

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como pilar o educar e cuidar das crianças entre 0 a 5 anos de idade, como previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, considerando o cuidado como indissociável do ato de educar. Nesta etapa educacional, o currículo não contempla processos de alfabetização, mas sim de construção identitária da criança a partir de “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e

os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental [...] de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças.” (Brasil, 2009).

Em outras palavras, a Educação Infantil contempla o sujeito como um todo, e não apenas o seu cognitivo, sendo a primeira etapa educativa que separa a criança do seu primeiro ciclo social, a sua família, e o insere em um novo meio para que construa novos conhecimentos e cultura, na mesma medida em que interage com as demais crianças de sua turma.

À vista disso, compreende-se que a Educação Infantil é uma etapa importante para todas as crianças, sobretudo as com deficiência, considerando que há estímulos para o desenvolvimento integral da criança, sem adiantar as etapas de sua evolução, mas dando a ela condições de desenvolver adequadamente cada estágio de amadurecimento, como destacou Bonamigo (2001).

Deste modo, fora perceptível que nas últimas décadas a sociedade brasileira vem discutindo a construção de uma sociedade democrática, justa, participativa e inclusiva, na qual todos os sujeitos têm direitos a serem garantidos. Diante desta perspectiva, foram criadas e promulgadas leis e decretos, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que asseguram os direitos de pessoas com deficiência e transtorno do espectro autista (por meio da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012), respaldando a implementação de ações para o atendimento das especificidades de cada sujeito, promovendo condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, visando a inclusão social e garantindo sua aprendizagem nas escolas regulares em todos os níveis de ensino (Brasil, 2012; 2015).

Nas escolas regulares, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço ofertado pela modalidade de Educação Especial que tem como objetivo “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas.” (Brasil, 2015, p. 3).

Defronte a isto, atividades do Atendimento Educacional Especializado devem coincidir com as propostas realizadas na sala de referência, permeando maior ação da criança acerca dos temas trabalhados para o seu desenvolvimento integral, viabilizando a construção de sua autonomia. Logo, instituições educativas que objetivam a inclusão, devem inserir em seu projeto pedagógico recursos que permeiem a aprendizagem e interação de todas as crianças, como instrumentos de Tecnologia Assistiva, de Comunicação Aumentativa e Alternativa, que tem um caráter de suporte para quem ainda não desenvolveu a fala ou alternativa para aquelas pessoas que não podem se comunicar oralmente.

À vista disso, o tema desta pesquisa se torna necessário para compreender o cenário educacional atual para crianças com necessidades complexas de comunicação, sendo preciso repensar a cultura escolar no desenvolvimento de propostas e práticas pedagógicas que atendam as necessidades das crianças, criando espaços para a sua formação autônoma, para serem sujeitos ativos e participativos no processo de aprendizagem.

Entretanto, para que isso se consolide, é necessário que haja investimentos em recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa, tal qual formações continuadas para profissionais da modalidade da Educação Especial, para que vejam esses recursos como auxílio e não como empecilho no processo educativo da criança.

Destarte, faz-se preciso questionar quais serviços e como esses serviços da modalidade de Educação Especial estão sendo ofertados, assim como está ocorrendo o uso de recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), uma vez que as crianças com necessidades complexas de comunicação são descobertas ainda na Educação Infantil e que como direito, elas devem ter acesso a instrumentos que diminuam barreiras entre elas e a aprendizagem.

Portanto, o objetivo desta pesquisa é analisar os serviços da modalidade da Educação Especial oferecidos às crianças com necessidades complexas de comunicação na Educação Infantil.

Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil

Conforme a Constituição Federativa Brasileira, promulgada em 1988, a educação constitui-se enquanto direito social para todos os cidadãos brasileiros, sem exceções, sendo dever do Estado e da família a promoção da inserção e assegurar a permanência de crianças e adolescentes nas escolas entre 04 e 17 anos de idade, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Brasil, 1988).

Defronte a isto, torna-se notável a obrigatoriedade da educação na primeira e segunda infância, em que no artigo 208 e inciso IV estabelece que é dever do Estado, para com a efetivação da promoção da educação, ofertar a Educação Infantil para crianças de até 05 (cinco) anos de idade, incluindo creches e pré-escolas nesta fase educacional. Ademais, ainda neste artigo, é promulgado que crianças público-alvo da Educação Especial têm direito ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente no ensino regular, para que esse público usufrua das mesmas aprendizagens que os demais educandos.

Em complemento, a Nota Técnica Conjunta nº 02/2015 da Diretoria de Políticas de Educação Especial destaca que:

O acesso, permanência e a participação das crianças com deficiência do zero a três anos de idade na creche e dos quatro aos cinco anos na pré-escola são imprescindíveis para a consolidação do sistema educacional inclusivo. Desde a primeira etapa da Educação Básica, essas crianças têm a oportunidade de compartilhar espaços comuns de interação, de brincadeiras, de fantasias, de trocas sociais e de comunicação, assegurando seu desenvolvimento integral e promovendo a ampliação de potencialidades e autonomia (pp. 2 – 3).

Portanto, como destacaram as autoras Camizão, Victor & Conde (2017) o Atendimento Educacional Especializado é obrigatoriamente ofertado no sistema educacional brasileiro, perpassando por todos os níveis e modalidades da educação básica, logo, deve estar em vínculo com a proposta curricular da sala de aula regular, para que não seja enfatizado a desassociação do atendimento com o desenvolvimento educacional do educando público-alvo da Educação Especial. Assim, o/a profissional do AEE assume a função de “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.” (Brasil, 2008, p. 1).

Em consonância, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência inclui o profissional de apoio escolar como participante ativo na inclusão de crianças, adolescentes e jovens/adultos com deficiência. À vista disso, em seu 1º artigo, ela destina esta Lei a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” (Brasil, 2015, p. 1).

Perante a isso, estudos realizados, no Brasil, enfatizam o papel complementar da apresentação do laudo para o Atendimento Educacional Especializado, visto que o atendimento não se limita ao estudante com laudo clínico, mas que ele possibilita o desenvolvimento de atividades mais específicas para o educando (Brasil, 2014). Nesta perspectiva, Centros Municipais de Educação Infantil não se limitam a laudos e em consenso do corpo pedagógico da instituição, o atendimento a crianças sem laudo ocorre, como destacado na fala da professora Safira, de um CMEI em Vitória - ES, transcrito no artigo das autoras Camizão et al. (2017, p. 135): “Necessariamente o atendimento de acordo com as orientações da prefeitura deve ser realizado com o laudo. A escola não pode ser irresponsável de ver que a criança precisa de um atendimento e não atender, mas se eu perceber junto com o professor, eu, Safira, dou o suporte”.

Com isso, torna-se imprescindível destacar o trabalho do/a professor/a do AEE. A literatura evidencia que a atuação deste profissional deve ocorrer na instituição em que a criança está matriculada ou em outra mais próxima que tenha os recursos necessários para o atendimento,

como a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e os materiais pedagógicos para a faixa-etária e necessidade específica. Contudo, como as autoras Machado & Martins (2019) acentuaram como entraves para o AEE, através do estudo realizado no município de Dourado – MS, a maioria dos materiais não são compatíveis com a idade dos educandos, logo não podem ser utilizados no atendimento, fazendo com que a/o professora/o do AEE confeccione materiais para realizar as atividades previamente planejadas.

Todavia, os serviços da educação especial não são limitados a SRM. Estudos ressaltam que o trabalho do/a AEE ocorre, também, na sala de aula regular junto a professora regente e colegas de classe, assim como pode haver o/a profissional de apoio escolar e acompanhamento à inclusão que atuam em prol da vivência e comunicação dos educandos com deficiência e transtorno do espectro autista com a classe regular. Entretanto, o estudo realizado em Dourado – MS observou o quanto a prática do AEE tem se limitado a SRM e como consequência disso “estes alunos passam a ser ‘reeducados’ ou ‘apoiados’, em um espaço específico, com um acompanhante específico, que de certa forma o protege e não expõe aos seus pares e aos demais profissionais da escola.” (Machado & Martins, 2019, p. 755).

O que diverge com o que ocorre no caso estudado em *Castilla La Mancha*, na Espanha, em que os atendimentos tendem a ocorrer na sala de aula regular, incluindo-os nas atividades da sala de aula e apenas em raras oportunidades, devido às características específicas do aluno, que o atendimento é realizado em um outro espaço e com outros profissionais, como um/a professor/a da educação especial ou fonoaudiólogo, como afirmaram os autores Mattos & Bizelli (2016).

Entretanto, conforme a Lei 13.146/2015 o estudante tem direito a um profissional de apoio escolar, o qual é designado a “exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária [...]” (Brasil, 2015, p. 3). Desta forma, a presença deste ator profissional, conhecido na literatura por diferentes nomenclaturas, como cuidador, é de grande importância para a garantia do direito à educação das crianças, mas não substitui a necessidade de apoios especializados e profissionais competentes.

Como escreveu Silva (2018), “esse profissional é parte integrante das políticas de inclusão no atendimento às necessidades educacionais para o acesso e permanência das crianças no sistema de ensino.” (p. 33). A partir disso, compreende-se o profissional de apoio escolar (cuidador) como agente, que deveria atuar em sala de referência e de aula, com o objetivo para além do assistencialismo de cuidados básicos, mas como profissional que junto a professora regente e professora do AEE viabiliza a inclusão do sujeito no ambiente que está inserido.

No entanto, como apresentado nos resultados, por atuar, muitas vezes, no contraturno e por vezes em outro CMEI, a colaboração entre profissional do AEE e profissionais da sala regular pode vir a falhar, impactando no desenvolvimento do educando.

Sob outra ótica, no caso espanhol, são os professores regentes quem gerenciam as atividades previamente planejadas para cada necessidade dos educandos, mas como relatado, a depender da necessidade específica, outros profissionais entram em ação na instituição ou em centros de educação especial. Em consonância a este destaque, as autoras Machado & Martins (2019) do estudo realizado em Dourado – MS compreenderam que, o atendimento da professora especialista, em conjunto com a professora regente, é mais coerente com a proposta de inclusão do que as atividades realizadas predominantemente na SRM.

Neste *cerne*, a Espanha configura dois cargos de profissionais para o Atendimento Educacional Especializado, os/as professores/as de apoio, sendo eles: o Professor de Pedagogia Terapêutica e o Professor de Audição e Linguagem. (Espanha, 1995 citado por Mattos & Bizelli, 2016, p. 1063).

Estes profissionais são responsáveis por desenvolver o *Plan de Atención a la Diversidad*, em outras palavras, eles assumem a responsabilidade de traçar estratégias de organização e funcionamento para uma escola inclusiva para que o professor regente ou professor tutor como

conhecido na região, possa usar como base e buscar diferentes apoios na programação, que permitam o desenvolvimento do educando, como ressaltado por Mattos & Bizelli (2016).

À vista disso, os estudos brasileiros destacados relatam acerca da formação dos profissionais do AEE, evidenciando-o como entrave, em que, por vezes, profissionais sem especialização na área assumem o cargo de professor/a do AEE ou apoio na sala de aula regular, sendo que em algumas regiões há apenas uma professora especializada que atende mais de um CMEI, enquanto na Espanha há um quadro de profissionais que auxiliam no atendimento, em diferentes espaços e pares. E essencialmente nos estudos brasileiros utilizados, os atendimentos ocorrem predominantemente a partir da retirada da criança da sala comum ou no contraturno, enquanto na Espanha pode acontecer previamente, simultaneamente ou após as aulas.

Em complemento, a SRM de tamanho único tem se configurado como um entrave na educação inclusiva nacional, porque “a falta de materiais adequados [...] e a falta de investimentos, torna o trabalho da professora ainda mais difícil.” (Machado & Martins, 2019, p. 751). Ou seja, as Salas de Recursos Multifuncionais, em alguns casos, não são desenvolvidas para a ampla diversidade e necessidades das crianças que por ela passa, seu serviço acaba sendo limitado quando deveria ter suportes diferentes para atender a diversas necessidades que cada uma delas tem.

Atendimento Educacional Especializado para Crianças com Necessidades Complexas de Comunicação

Como apresentado, é direito da criança público-alvo da Educação Especial o acesso e permanência à escola, assim como o direito de receber os serviços da educação especial necessários para o seu desenvolvimento. Desta forma, a Nota Técnica Conjunta nº 04/2014 da Diretoria de Políticas de Educação Especial expõe que “O atendimento educacional especializado - AEE visa promover acessibilidade, atendendo as necessidades educacionais específicas dos estudantes público-alvo da educação especial, devendo a sua oferta constar no Projeto Político Pedagógico da escola.” (Brasil, 2014, p. 3).

Ademais, o Atendimento Educacional Especializado, de acordo com Bersch & Schirmer (2005), é complementar as aulas com a professora regente, sendo ofertado na própria instituição ou em outra que detenha os recursos necessários e o/a profissional, “abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação de barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo.” (Mantoan, 2003 citado por Bersch & Schirmer, 2005, p. 88).

A atual pesquisa focaliza nas crianças da Educação Infantil com necessidades complexas de comunicação e, segundo Manzini (2001), esse público corresponde às pessoas com fala ininteligível e que outras pessoas têm dificuldades para compreendê-la, assim como pessoas com boa compreensão, mas que possuem dificuldades de expressar-se vocalmente. Logo, identifica-se neste quadro, por exemplo, pessoas com síndrome de Down, transtorno do espectro autista, paralisia cerebral, apraxia da fala e distrofia muscular, uma vez que dificulta a utilização do diafragma para produzir sons (p. 167).

Contudo, o atendimento não será padronizado para todas as crianças público-alvo da Educação Especial da instituição, sobretudo para aquelas que não se comunicam oralmente. Deste modo, a confecção de pranchas e/ou tabuleiros, com letras, números ou sistemas pictográficos são ideias para a comunicação entre pessoas com necessidades complexas de comunicação e o meio social. Essas pranchas e tabuleiros podem ser categorizados por tópicos, como alimentos, vestuários, animais, objetos, assim como por frases, carecendo o usuário ter conhecimentos gramaticais ou que a/o profissional deseje trabalhar o conteúdo gramatical com os estudantes. Logo, a prancha por frases é, como destacou Manzini (2001) “adequada para expressar pensamentos e para se trabalhar a estrutura frasal.” (p. 175). Portanto:

[...] qualquer tipo de dispositivo que permita ao aluno escrever, comunicar, explorar o ambiente e tomar decisões vai permitir uma maior participação nas atividades escolares, na dinâmica da sala de aula, e, portanto, potencializar a possibilidade de maior sucesso no processo de aprendizagem. (Pinheiro & Gomes, 2013, p. 5957).

A Comunicação Aumentativa e Alternativa ou também denominada como Comunicação Suplementar e Alternativa “destina-se a cobrir necessidades de recepção, compreensão e expressão da linguagem e, desta forma, aumentar a interação comunicativa dos indivíduos sem comunicação verbal.” (Pinheiro & Gomes, 2013, p. 5954). Ou seja, a Comunicação Aumentativa e Alternativa possibilita a interação entre sujeitos através de outros instrumentos, objetivando suprir, de maneira temporária ou permanente, a comunicação de pessoas com atraso na fala ou com deficiência que impossibilite a comunicação oral.

O autor Manzini (2001) enfatizou que essa comunicação não substitui e compete com a fala, mas que os procedimentos por elas propostos dão suporte, apoio e apenas em último caso, é alternativo à fala.

Destarte, o Atendimento Educacional Especializado para crianças com necessidades complexas de comunicação deve ser planejado e organizado a fim do desenvolvimento e participação delas durante as atividades pedagógicas e entre pares, como explicitou Massaro (2012), sendo ele um serviço de inclusão e aprendizagem para o educando com deficiência.

Para isso, um *Plano de Desenvolvimento Individual* (PDI) ou um *Plano Educacional Individualizado* (PEI) deve ser construído antecipadamente e modificado ao decorrer do desenvolvimento do estudante, através dos serviços da educação especial. Assim, as autoras Glat & Pletsch (2013) descreveram o PDI como “estratégia para contemplar a diversidade do alunado presente, como resposta educativa aos casos de alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento.” (p. 18). Citando Glat, Vianna & Redig (2008, p. 21), as autoras complementaram que o PEI se trata de:

Um planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também são levadas em consideração expectativas familiares e do próprio sujeito.

Em vista disso, o PEI cataloga o conteúdo curricular que o aluno ou criança apreendeu, o que ainda precisa alcançar e quais recursos materiais, tecnológicos e estratégias são necessários para que o/a profissional do AEE e o professor regente da classe comum efetivem o processo de ensino-aprendizagem, como destacaram Magalhães, Cunha & Silva (2013). Deste modo, a elaboração do PEI possibilita ao estudante a participação nas atividades e o desenvolvimento de aprendizagens escolares, com recursos acessíveis ou adaptados, mas sem negar os objetivos gerais apresentados pelas propostas curriculares.

Por conseguinte, o/a profissional do AEE deve elaborar um cronograma de atendimento para os alunos ou crianças público-alvo da Educação Especial, definindo horários e dias da semana para a realização do atendimento, podendo ocorrer duas vezes na semana e uma hora por dia, conforme Santos, Sadim, Schmidt & Matos (2021). Complementarmente, os autores indicaram que as atividades realizadas na SRM ou na sala regular são com o uso de materiais e instrumentos disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) e confeccionados pelo/a especialista, devendo estar descritos no plano de AEE do aluno (Santos et al. 2021, p. 118).

À vista do que fora apresentado, o Atendimento Educacional Especializado, para crianças com necessidades complexas de comunicação, deve conter um PDI ou PEI com informações acerca da subjetividade do educando, levando em consideração seu nível de habilidades educacionais e

sociais e raciocínio-lógico como, por exemplo, apresentado através do *Inventários de Habilidades Escolares* das autoras Glat & Pletsch (2013).

Estudiosas da área, como Nunes, Araújo, Schirmer & Walter (2013), destacaram como deve proceder o atendimento para este público, considerando que são necessários outros recursos para a inclusão de crianças com necessidades complexas de comunicação na sala de aula regular e na realização de atividades, porque a inclusão só ocorrerá se o currículo e as práticas pedagógicas levarem em consideração as especificidades do processo educacional de cada criança, como destacaram Glat & Pletsch (2013) e com o trabalho colaborativo entre profissional especialista e generalista, como expuseram Menezes & Cruz (2013).

Desta maneira, o Atendimento Educacional Especializado para esse público pode ocorrer na sala de aula regular, através da professora regente e auxílio da profissional especialista, e também na SRM. No entanto, conforme a Nota Técnica do AEE “O atendimento às crianças é feito no contexto da instituição educacional, que requer a atuação do professor do AEE nos diferentes ambientes, tais como: berçário, solário, parquinho, sala de recreação, refeitório, entre outros, onde as atividades comuns a todas as crianças são adequadas às suas necessidades específicas.” (Brasil, 2015).

Logo, fica a cargo do/a profissional do AEE para a efetivação do atendimento, estimular o envolvimento do educando através de exercícios acessíveis sobre o conteúdo trabalhado na sala regular, podendo fazer uso de cartões pictográficos, como apresentado por Nunes et al. (2013) dando modelo do seu uso.

Continuamente, as autoras apontaram outras observações acerca dos recursos utilizados no atendimento para esse público nas escolas municipais Alvorada e Vitória, localizadas no Rio de Janeiro. Elas trouxeram a observação mais atenta durante a realização das atividades, considerando que o aluno com necessidades complexas de comunicação pode expressar-se com olhar fixo e expressões físicas. Além disso, o/a profissional especialista e regente devem elaborar atividades que incluam a turma da sala de aula regular.

Ou seja, atendimentos realizados na sala comum possibilita maior interação entre aluno com deficiência e sem deficiência, viabilizando a inclusão, porque “o sentido da inclusão é que não haja mais distinção entre ensino especial e ensino regular, mas, sim, que ambos sejam difundidos e se tornem um ensino inclusivo.” (Pinto, Godoy & Costa, 2022, p. 15).

Para além disso, o atendimento deve conter, também, a depender da necessidade do educando, adaptações dos cartões pictográficos, como com descritivos maiores, sendo elaborado uma prancha de comunicação com pictográficos relacionados à subjetividade do educando, o/a profissional deve aguardar as respostas do aluno ou criança, sem estipular o que ele quer ou o que sente, assim como fazer uso de instrumentos de alta ou baixa tecnologia para a comunicação alternativa através da varredura das opções de respostas.

Portanto, o Atendimento Educacional Especializado, para crianças com necessidades complexas de comunicação, necessita de instrumentos pedagógicos alternativos e suplementares, assim como da formação profissional adequada para que haja uma intervenção para o desenvolvimento cognitivo do aluno-alvo. Na literatura, estudiosos têm enfatizado a preocupação acerca da formação profissional e continuada dos professores da SRM, destacando que há profissionais que não sabem como intervir corretamente e atender as especificidades de cada criança. Sobre isso, as autoras Glat & Pletsch (2013) expuseram que atrelado aos problemas, “acrescenta-se a falta de clareza sobre os apoios necessários para atender a casos de alunos mais comprometidos, como os que apresentam múltiplas deficiências.” (p. 21) e complementaram que esses sujeitos, além do AEE, demandam recursos alternativos para o desenvolvimento da linguagem.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada a campo, com abordagem qualitativa, de cunho exploratório (Gil, 2008). Primeiramente, fora selecionado um Centro Municipal de Educação Infantil, junto à Secretaria da Educação de um município de grande porte do estado da Paraíba, Brasil, que tinha crianças com necessidades complexas de comunicação que necessitavam do uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa. Em seguida, o centro selecionado foi contatado para a apresentação do projeto de iniciação científica.

Em contato com o centro, foram identificados os dias e horários em que as crianças com necessidades complexas de comunicação estavam presentes e recebiam os serviços da modalidade de Educação Especial. Em comum acordo, foram definidos os dias e horários para realizar as observações, no contexto educativo, focando nos serviços da modalidade da Educação Especial oferecidos e o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa nos atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais e na sala de regência.

Santos (2021) enfatizou que há diferentes tipos de observações, enquadrando-se nesta pesquisa a observação participante aberta, na qual a pesquisadora é de conhecimento de todos que compõe o espaço, sendo permitida entrevistar e participar no campo de observação.

À vista disso, foram observadas seis salas de maternal I e II, sendo duas turmas do maternal I e quatro turmas do maternal II, que correspondem a crianças entre 2 e 3 anos de vida, os quais 12 têm 3 anos, mas em 2022, nas primeiras observações, tinham 2 anos de vida, enquanto quatro crianças têm 2 anos. Deste modo, foram observadas 16 crianças, em sala regular, com quatro do maternal I e 12 do maternal II, os quais 13 correspondem a crianças com TEA, enquanto três estavam em triagem e um deles já frequenta a fonoaudióloga devido ao atraso de fala.

Dentre as crianças, sete apresentaram boa socialização com colegas e adultos, que apesar de não verbalizar, emitiam grunhidos e balbuciam em uma tentativa de se fazer entender, enquanto nove delas optavam por permanecerem sentados e reagir fisicamente, com a cabeça ou mãos, quando questionados.

Além das crianças, houve outras participantes nesta pesquisa, na qual foram realizadas conversas informais durante as observações com três professoras da sala de regência, a professora do AEE e com quatro profissionais de apoio escolar, também conhecidas como cuidadoras.

Os registros das observações foram realizados por meio de um diário de campo, durante as observações, mas houve outras informações que foram escritas imediatamente pós encontro no CMEI por não ter sido possível a anotação no local de pesquisa, ao todo, foram realizadas 16 observações, entre a Sala de Recursos Multifuncionais e a de regência, com três observações na SRM, entre novembro e dezembro de 2022 e 13 observações na sala de regência entre fevereiro e maio de 2023, com durações entre 2 e 3 horas.

Defronte a isso, as crianças foram enumeradas de 1 a 16, as quais puderam ser observadas em diferentes espaços da instituição, sua interação e comunicação entre pares, assim, as crianças 1, 2, 3, 8 e 16 foram observadas, respectivamente, 6, 6, 4, 6 e 4 vezes, enquanto as crianças 4, 6, 12, e 14 foram observadas 2 vezes, já as crianças 10 e 11 foram observadas 3 vezes e as crianças 5, 7, 9, 13 e 15 foram observadas uma única vez.

Após a coleta, os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, a qual, primeiramente fora realizado uma leitura inicial de todos os registros para uma pré-análise, sendo realizada uma aproximação ao material para conhecê-lo e demarcar o que seria analisado. Em um segundo momento, foi feita a exploração do material para a codificação, a classificação e a categorização dos conteúdos, que foram subdivididos em dois temas, sendo eles “O professor da educação especial e a interação com a criança” e “O serviço do profissional de apoio escolar e a interação com a criança com necessidades complexas de comunicação”. E no terceiro momento, foi

realizado o tratamento dos resultados com a análise, a partir do referencial teórico elaborado (Bardin, 2006).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O professor da Educação Especial e a interação com a criança

Diante do que fora apresentado, a comunicação oral é o principal canal linguístico pelo qual os seres humanos expressam suas ideias, necessidades e sentimentos. Entretanto, como destacaram Pinheiro & Gomes (2013) há um número significativo de sujeitos que não usam a fala como principal meio de comunicação, dentre eles, estão as crianças com transtorno do espectro autista que quando a fala não aparece “observa-se a presença de ecolalia, uso inadequado dos pronomes, utilização e estrutura gramatical imatura e incapacidade para usar termos abstratos.” (Walter et al., 2013, p. 145). Como foi possível observar com a criança 1 durante o Atendimento Educacional Especializado:

A professora iniciou o atendimento com uma interação, ela questionou “como foi seu final de semana?”, “você foi para a casa da sua avó?”, não houve resposta oral e nem física (gestos com as mãos ou o balançar da cabeça). Para iniciar a atividade, a de colar imagens de animais, ela retirou a máscara para que ele observasse a articulação da sua boca enquanto reproduzia o nome do animal presente na imagem e o número de cada recorte.

A primeira imagem correspondia a uma ovelha, estava recortada em cinco partes, para que a criança 1 identificasse a sequência numérica a ser colada para que complete a imagem do animal. Durante a atividade, a professora reproduzia repetitivamente “ovelhinha”, cantarolando, e então ele entonava “nha” para se referir ao animal. Em relação a sequência numérica, ele balbuciou “um, did (2), de (3), dago (4), dingo (5)” repetidamente apontando para os números.

A autora Del Ré (2006), a partir da teoria histórico-cultural de Vygotsky, nomeou esse estágio do desenvolvimento da fala como o natural ou primitivo, onde a fala é pré-intelectual e o pensamento pré-verbal, como o balbucio que a criança 1 emitiu. Deste modo, cabe a professora do AEE identificar as habilidades e necessidades de cada criança, a fim de eliminar as barreiras que existem, assim como desenvolver atividades específicas para cada uma delas, utilizando recursos pedagógicos apropriados para cada especificidade e idade.

Entretanto, percebe-se que há uma uniformidade de atividades realizadas com as crianças na SRM, mas que ela permite que a criança pegue o seu objeto de interesse, e trabalhe através dele na parte final do atendimento, como com a criança 3:

A professora do AEE iniciou o atendimento com a atividade de colar a imagem de um animal, assim como realizado com a criança 1, no entanto a professora usou apenas uma imagem, a do dinossauro.

A criança 3 não interagiu oralmente, expressou satisfação e descontentamento facialmente e olhou fixamente para o alfabeto móvel, demonstrando maior interesse nele. Com isso a professora trouxe, inicialmente, as letras do nome dele para pareamento, ele realizou a atividade sem ajuda dela.

Em seguida, ele pediu o pincel com apontamento e balançando a cabeça como sinal de “sim” quando ela questionou “você quer o pincel?”. Com essa permissão, a criança 3 escreveu seu nome e em seguida ela pegou outra atividade, com o objeto de interesse dele, o alfabeto móvel.

A professora pegou todas as letras do alfabeto, colocou na mesa fora da ordem, e começou a perguntar “qual letra é a ‘A’?”, “O que vem depois da letra ‘A’?” até chegar a última letra do alfabeto. A criança 3 demonstrou reconhecer a fonética e saber associar a grafia da letra,

quando ele cometia o erro ele mesmo corrigia. A professora, por sua vez, respeitou o tempo que ele estava levando até encontrar as letras.

Assim, como escreveram Carnevale, Berberian, Moraes & Kruger (2013), no processo educacional, a ausência da fala ou presença dela, mas insuficiente para comunicar-se, é uma das principais dificuldades dos profissionais da educação, uma vez que “a fala é, de fato, a modalidade de manifestação da linguagem priorizada na maioria das relações sociais, incluídas aquelas que permeiam o universo escolar.” (Carnevale et al., 2013, p. 244).

Desta forma, a interação entre professora do AEE e a criança público-alvo da pesquisa ocorre por meio de respostas físicas e grunhidos das crianças, na qual elas apresentam compreender o que é questionado e orientado, mas não conseguem expressar-se oralmente, não predominantemente, como é o caso da criança 8 que faz terapia todos os dias e emite palavras algumas vezes, mas que sua principal forma de se expressar é através do corpo e gritos anasalados.

A professora do AEE propôs como primeira atividade a de encaixar canudos em uma caixa com a imagem de um morango – os canudos representavam as sementes da fruta -, mas a criança 8 começou a apresentar resistência a atividade, com gritos e se afastando da professora. Como uma segunda proposta de atividade, a professora trouxe a atividade de colocar argolas no tubo, a criança realizou a atividade, mas não teve interesse em repetir.

Por alguns minutos a criança 8 ficou procurando na sala do AEE seu item de interesse, mas como a professora já sabe qual é e que se ela o vir assim que entra na sala, não realiza nenhuma atividade que seja proposta, ela o escondeu. Como não encontrou o objeto, a criança pegou algumas bolas de isopor e falou “brincar”, sentou-se no colchão e ficou brincando sozinha por alguns minutos porque sempre que a professora tentava se aproximar ela mudava de lugar.

Então para estimular mais a fala da criança 8, a professora pegou em seu armário o objeto de interesse dela. O objeto é de encaixe, a criança 8 foi até ela e pegou da sua mão a caixa e retirou as peças para encaixe, então ela selecionou três peças com as seguintes colorações: azul, amarelo e vermelho, e deixou a peça verde dentro da caixa. A partir do encaixe dessas peças ela reproduziu “memelho e adul”.

Destarte, a interação entre professora do AEE e criança com necessidades complexas de comunicação tem-se restringido a acenos com a cabeça, com indicações de “sim” e “não”, e a atenção que a profissional tem para identificar através das expressões físicas, faciais e emocionais o que a criança quer ou não quer, tendo como principal entrave a falta de materiais necessários para os atendimentos, como recursos de tecnologia assistiva, e a percepção do quanto a comunicação aumentativa e alternativa é benéfica para a vida social e escolar da criança, viabilizando maior participação dela, melhorando sua comunicação nos diferentes meios em que vive.

O serviço do profissional de apoio escolar e a interação com a criança com necessidades complexas de comunicação

Conforme o que fora apresentado, a fala oral se constitui como principal meio de comunicação e de ensino-aprendizagem, mas quando ela não aparece ou é desenvolvida na dita idade certa, há outros instrumentos de comunicação que viabilizam a interação entre o sujeito e o meio, cabendo aos profissionais dos serviços da Educação Especial adotarem os instrumentos de comunicação aumentativa e alternativa apropriado a cada caso.

Assim, “é preciso salientar a possibilidade de que, na ausência da fala, outras manifestações do aluno possam ganhar estatuto similar a ponto de surtirem efeitos de comunicação que viabilizam o processo de ensino-aprendizagem.” (Carnevale et al., 2013, p. 245), mas não se restringir a elas,

considerando que a criança, enquanto sujeito de direitos, tem a garantia de acessibilidade educacional, na qual garante o acesso a instrumentos de comunicação aumentativa e alternativa.

No entanto, através das observações, percebeu-se como principais entraves para a garantia deste direito, a falta de materiais específicos para as necessidades das crianças, a formação continuada para compreender o papel da comunicação aumentativa e alternativa para o desenvolvimento e inclusão do sujeito, e a dependência do trabalho da cuidadora ao trabalho da profissional do AEE que, a longo prazo, pode prejudicar o desenvolvimento da criança, como na situação em que a profissional do AEE estava em formação itinerária entre os meses de fevereiro a abril, com volta prevista para maio, e devido a isto as cuidadoras não estavam realizando atividades com recursos necessários para essas crianças, auxiliando-as predominantemente nas realizações de atividades propostas pela professora regente.

Pesquisadora: Como é a comunicação com ela (a criança 8)? Você usa alguma forma de comunicação suplementar e alternativa?

Cuidadora 1: Não, não utilizamos nenhum recurso, estamos esperando as orientações da professora do AEE, trabalhamos com o plano dela.

E quando a mesma pergunta foi questionada à professora do AEE, ela enfatizou que por não ser recomendado pelo fonoaudiólogo de uma das crianças, ela não utiliza. Logo, pode-se notar o quão a comunicação, interação, entre as profissionais e crianças com necessidades complexas de comunicação é limitada, centrando-se, por vezes, na dedução do que a criança quer ou sente, porque: Cuidadora 2: Eu o conheço (criança 2), já sei o que ele quer, ele sempre pega minha mão quando quer mingau.

Mas o conhecer, ou estar habituado com a criança, nem sempre vai resultar na compreensão do que ele sente ou quer, como no caso da criança 3 que balbucia, mas no dia desta observação não balbuciou e então:

Ele chorou durante alguns momentos da manhã, e por não saber o motivo, a cuidadora deduzia se era fome, sede ou se estava assustado devido aos gritos que um colega estava emitindo.

Cuidadora 1: Será que ele está com fome?

Cuidadora 3: Pega o lanche para ver se ele come.

E então ela colocou as diferentes opções de lanche, que seu responsável enviou, esperando ver se ele realmente estava com fome e qual das opções ele queria comer.

A partir disso, torna-se perceptível que a garantia de comunicação da criança nas instituições, prevista na Lei nº 13146/2015, não é materializada e a única forma de “interagir”, comunicar-se, com a cuidadora ou a profissional do AEE é por meio do olhar atento, que elas devem ter, aos gestos físicos, como apontamento com o dedo e indicação do “sim” e “não” com a cabeça, reações emocionais, como choro e riso, e o olhar fixo ao objeto de desejo que as crianças tendem a fazer durante os atendimentos ou na sala de referência.

Em relação a isso, as autoras Carnevale et al. (2013), citam Silva & Deliberato (2010) ao expor a falta de conhecimento, por parte de alguns profissionais educacionais, sobre os instrumentos suplementar e alternativo para a comunicação, e escreveram que “muito embora os profissionais até reconheçam a necessidade de adaptação de recursos para atividades acadêmicas, desconhecem seu aproveitamento para o desenvolvimento de outras habilidades dos alunos, como é o caso da comunicação.” (Carnevale et al., 2013, p. 247).

Em complemento, a autora Massaro (2012) destacou que “educadores e outros parceiros de comunicação normalmente não são sensíveis às tentativas de comunicação dos alunos” (p. 21),

acrescentando que são ofertadas poucas oportunidades de comunicação. Destarte, fora notável, durante as observações, esse limite para comunicar-se com o outro no caso das crianças 2:

A criança 2 se comunicou a partir da sinalização da sua cabeça com o “sim” e “não”, quando questionado “você quer água?” pela cuidadora 2, ele afirmou que “sim” com a cabeça. Quando ele quis comer, ele pegou na mão da cuidadora [...] e quando ele estava cheio, colocou a mamadeira na mesa, afastou-a e virou o rosto como recusa ao resto do mingau.

Defronte a este caso, percebe-se que as profissionais têm compreendido a linguagem corporal das crianças sem fala verbalizada, como principal meio de comunicar-se com elas. Logo, o olhar fixo, choringos, carinho, a ida ao objetivo e a sinalização de “sim” ou “não” com a cabeça tem sido a única forma de se expressar e interagir que essas crianças têm, como destacado pela cuidadora 4:

Pesquisadora: Como vocês se comunicam com a criança 6?

Cuidadora 4: Quando ele quer algo, ele faz carinho na gente, mas ele não verbaliza.

No entanto, conforme a Nota Técnica Conjunta nº 02/2015 da Diretoria de Políticas de Educação Especial, o plano de atendimento especializado, elaborado pela professora do AEE, deve conter instrumentos necessários para a acessibilidade destas crianças, selecionando os recursos de Tecnologia Assistiva mais adequados para utilizar com cada criança, para que, desta forma, ela seja incluída nas atividades e participe efetivamente dos momentos de socialização entre pares. Porque como escreveu Massaro (2012), ao citar Kent-Walsh & Mcnaughton (2005), “o sucesso das interações comunicativas de uma criança que usa recursos de comunicação suplementar e alternativa depende não só de suas habilidades, mas também das habilidades dos parceiros de comunicação” (p. 21).

Todavia, as cuidadoras assumem um caráter assistencialista, exclusivamente de cuidados básicos com a criança, sem prover meios de comunicação ou maiores interações com elas durante o dia no CMEI, como no caso da criança 10 e a sua cuidadora:

A criança 10 não se comunica verbalmente, neste dia estava havendo o período de adaptação, e através do choro e vômito ele estava demonstrando muito desconforto com a turma e barulho. Entretanto, quando a professora da turma colocou músicas para o momento da vivência, ela se acalmou, mas logo em seguida, após a música acabar, ela voltou a chorar. Durante o momento da observação, as cuidadoras ficaram próximas a ela apenas para acalantar seu choro, mas não foi utilizado nenhum recurso da comunicação suplementar e alternativa.

Ademais, há cuidadoras que são responsáveis por mais de uma criança e selecionam a que mais “dá trabalho” para ter maiores cuidados, enquanto o que é mais “quieto” só é percebido em momentos de choros, alimentação ou banho.

Durante o primeiro momento da manhã, com as telas, ele sentou-se próximo a televisão e ficou até o momento do seu banho. A sua cuidadora é a mesma da criança 8, então por ser considerado o que “menos” dá trabalho, segundo as cuidadoras da turma, sua atividade com ele é servi-lo o lanche nos momentos destinados ou quando ele chora.

Com isso, o papel do profissional de apoio escolar (o cuidador) tem-se concretizado em seu sentido assistencialista, entretanto, enquanto um profissional dos serviços da Educação Especial seu trabalho deve prover o desenvolvimento de autonomia e independência da criança, diminuindo as

barreiras educacionais e sociais com o auxílio da professora da sala regente e com a profissional do AEE.

Logo, as crianças público-alvo da pesquisa precisam de um adulto referência que dê modelo de uso de recursos de comunicação aumentativa e alternativa, para garantir o direito de comunicação que estes sujeitos têm, adaptando algumas atividades das vivências para que elas estejam inclusas nesse processo educacional e não apenas integralizada ao espaço educativo.

CONCLUSÃO

A fala oral é um dos principais canais de comunicação do ser humano e através da verbalização o sujeito pode expressar-se e comunicar-se com indivíduos da mesma espécie, no entanto, quando a fala vocal ainda não foi desenvolvida há a necessidade de utilizar recursos de Tecnologia Assistiva para que este esteja incluso em diferentes espaços sociais.

Diante disto, percebe-se que na última década o termo “inclusão” tem sido muito discutido, sobretudo na área educacional, tem-se cada vez mais desenvolvido metodologias e recursos para a inclusão de todas as crianças no espaço escolar, entretanto, é perceptível que ainda há entraves que impossibilitam a inclusão de muitas crianças, como a falta de materiais e de formação continuada dos profissionais.

Destarte, a partir das observações realizadas à campo em um CMEI do estado da Paraíba, tornou-se ainda mais visível a dificuldade que os profissionais da Educação Infantil e da modalidade da Educação Especial têm em relação as crianças com necessidades complexas de comunicação, os quais restringem-se a deduzir sentimentos, desejos e vontades das crianças, o que a partir de um longo tempo de convivência, como o da criança 2 com a cuidadora 2, pode surtir a sensação de conhecê-lo e comunicar-se com ele através do toque de mão ou choro, mas que quando se trata de compreender o que ele quer ou sente, para além do mingau, ela não consegue saber por não ter nenhum instrumento que funcione como mediação para a comunicação entre pares.

À vista disso, a Lei 13.146/15 expõe que, para que haja a inclusão das crianças com deficiência e com transtorno do espectro autista, é necessário que o espaço educativo promova a acessibilidade, viabilizando o desenvolvimento da autonomia do educando, assim como a adoção de instrumentos de Tecnologia Assistiva que permita a comunicação e participação da criança que ainda não desenvolveu a fala com seus pares, sejam adultos ou outras crianças.

Todavia, como relatado pela professora do AEE e exposto pela cuidadora 1, neste CMEI não utilizam recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa, tanto por falta de materiais, quanto pela não recomendação de alguns fonoaudiólogos das crianças com atraso de fala e pelo não conhecimento acerca deste recurso de comunicação, o qual não substitui a fala, servindo como apoio para o indivíduo até o desenvolvimento da sua fala vocal, mas que alguns profissionais podem vê-la como uma entrave, ao compreendê-la como substituição da verbalização da criança.

No entanto, estudiosos, como o Manzini (2001), descreveram a Comunicação Aumentativa e Alternativa como instrumento suplementar a fala, que dá suporte, apoio, mas que não substitui ela a não ser em última hipótese, sendo um recurso facilitador para a construção da linguagem e para a aprendizagem. Desse modo, os profissionais da modalidade de Educação Especial devem adotar e desenvolver instrumentos, como a prancha de comunicação, que surtam efeitos de comunicação, objetivando o processo de ensino-aprendizagem e de interação entre pares.

Portanto, o Atendimento Educacional Especializado deve ocorrer não só na Sala de Recursos Multifuncionais, no qual a profissional trabalha individualmente com cada criança, mas também na sala de regência, no qual atuando com a professora regente e cuidadora, devem promover vivências que permeie a interação da criança com necessidade complexa de comunicação com os demais colegas, algo que durante as observações em sala foi pouco perceptível.

Posto isso, neste CMEI há a oferta do atendimento educacional especializado, com sala de recursos multifuncionais e materiais específicos para as necessidades das crianças, mas que ainda deixa a desejar no que se refere a Tecnologia Assistiva para as crianças com necessidades complexas de comunicação, assim como um quadro de profissionais de apoio escolar que auxiliam as crianças na sala de regência.

Em conclusão, as profissionais da modalidade de Educação Especial têm-se limitado a instrumentos de atendimento similares para as crianças em diferentes estágios de desenvolvimento, seja cognitivo ou oral, desatendo a singularidade de cada criança, e desconsiderando o uso de instrumentos que permitam a comunicação entre sujeitos. Em outras palavras, a Comunicação Aumentativa e Alternativa não foi utilizada em nenhum atendimento com as crianças, seja na SRM ou na sala regular, elas só se expressaram através de expressões de sentimentos e movimentos físicos, o que necessita o olhar atento, sobretudo das cuidadoras, que por vezes deduzem o que as crianças querem e agem apenas em seu caráter assistencialista, deixando-os de lado quando deveriam mediar interações e auxiliar em vivências, porque apenas deste modo a criança estará inclusa, caso contrário estará integrada ao ambiente, sem expressar-se e interagir com os demais que partilham o mesmo espaço que ela.

Contribuições dos Autores: Santos, H. S.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Massaro, M.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. As autoras leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

Aprovação Ética: Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal da Paraíba. CAAE: 39041020.7.0000.5188.

Agradecimentos: Agradecemos ao PIBIC/UFPB pela Bolsa de Iniciação Científica que possibilitou a realização desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bersch, R., Schirmer, C. (2005). Tecnologia assistiva no processo educacional. In: MEC; SEESP. *Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas*, 87-92.

Bonamigo, E. M. R. (2001). *Como ajudar a criança no seu desenvolvimento: sugestões de atividades para a faixa de 0 a 5 anos*. (8).

Brasil. (1988). *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico.

Brasil. (2009). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/CNE.

Brasil. (2012). Lei n. 12.764. *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Brasília, DF: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Brasil. (2015). Lei n. 13.146. *Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência*. Brasília, DF: MEC.

Brasil. (2008). Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial. *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SESP.

Brasil. (2015). *Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI*. Orientações sobre a organização e oferta do atendimento educacional especializado na educação infantil. Brasília.

- Brasil. (2014). Nota Técnica Conjunta nº 4/2014 dispõe sobre: Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília.
- Camizão, A. C., Victor, S. L. & Conde, P. S. (2017). Atendimento educacional especializado na educação infantil. Brasil Multicultural Editora, 126-142.
- Carnevale, L. B., Berberian, A. P., Moraes, P. D. & Kruger, S. (2013). Comunicação alternativa no contexto educacional: conhecimento de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(2), 243-256.
- Del Ré, A. (2006). Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística. 13-44.
- Gil, A. C. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social. (6), Atlas.
- Glat, R. & Pletsch, M. D. (2013). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*.
- , G. & Martins, M. F. A. (2019). Atendimento educacional especializado – AEE na educação infantil: entraves e possibilidades. Araraquara: *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. 746 - 758.
- Magalhães, J. G., Cunha, N. M. & Silva, S. E. (2013). Plano educacional individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada: pensando sobre práticas. In: Glat, R. & Pletsch, M. D. *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*.
- Manzini, E. J. (2001). Conceitos básicos em comunicação alternativa e suplementar. In: Carrara, K. *Educação, Universidade e Pesquisa*. 163 -177.
- Massaro, M. (2012). *Música por meio de sistemas de comunicação alternativa: inserção do aluno com deficiência na atividade pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. 115.
- Mattos, M. O. & Bizzelli, J. L. (2016). Atendimento educacional para alunos com necessidades educativas especiais na Espanha. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11, 1059-1071.
- Menezes, A. & Cruz, G. C. (2013). Estratégias de formação de professores para a inclusão de escolar de alunos com autismo. In: Glat, R. & Pletsch, M. D. *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Editora: UERJ.
- Milanez, S. G. C., Oliveira, A. A. S. & Misquiatti, A. R. N. (2013). Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento. Oficina Universitária.
- Nunes, L. R. O. P., Araújo, C. A. G., Schirmer, C. R. & Walter, C. C. F. (2013). A prática pedagógica de mediadoras de alunos com deficiência física e dificuldades na comunicação em escolas do Rio de Janeiro. In: Glat, R. & Pletsch, M. D. *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Editora: UERJ.
- Pinheiro, P. & Gomes, M. (2013). As TIC na comunicação aumentativa e alternativa.
- Pinto, R. Z.; Godoy, M. A. B. & Costa, A. C. (2022). Suporte educacional à inclusão de estudante com transtorno do espectro autista: atendimento educacional especializado na visão dos docentes. *Educação: Teoria e Prática*, 1-15.
- Santos, L. C. (2021). *A observação: uma técnica ou instrumento de coleta de dados numa investigação científica*.
- Santos, J. O. L., Sadim, G. P. T., Schimidt, C. & Matos, M. A. S. (2021) O atendimento educacional especializado para educandos com autismo na rede municipal de Manaus – AM. *Revista Brasileira Estudos pedagógicos*, 10, 99-119.
- Silva, L. G. P. & Ferreira, M. C. P. L. (2021). A inclusão da criança autista: o trabalho do professor regente e do cuidador na sala de aula.

Silva, S. M. (2018). *Educação inclusiva: a importância do cuidador escolar e acompanhamento do educando com deficiência*. Repositório UFPB, 1-46.

Walter, C. C. F., Netto, M. M. F. C. & Nunes, L. R. O. P. (2013). A comunicação alternativa e a adaptação pedagógica no processo de inclusão de alunos com autismo. *In: Glat, R. & Pletsch, M. D. Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Editora: UERJ.

Recebido: 19 de março de 2024 | **Aceito:** 22 de fevereiro de 2025 | **Publicado:** 15 de maio de 2025



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.