



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
MESTRADO EM ENSINO
ANDRESSA SCHMIEDEL SANCHES SANTOS

**CARACTERIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNOS COM
E SEM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO**

FOZ DO IGUAÇU, 2018

ANDRESSA SCHMIEDEL SANCHES SANTOS

**CARACTERIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNOS COM
E SEM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino,
Nível Mestrado, da UNIOESTE.
Orientadora: Profa. Dra. Cynthia Borges
de Moura.

FOZ DO IGUAÇU, 2018

Catálogo na Publicação (CIP)
Sistemas de Bibliotecas da UNIOESTE

S237 Santos, Andressa Schmiedel Sanches

Caracterização da comunicação entre professor e alunos com e sem transtorno do espectro do autismo / Andressa Schmiedel Sanches Santos. – Foz do Iguaçu, 2018.

76 f.: il.: tabs.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cynthia Borges de Moura
Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino –
Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

1. Educação inclusiva. 2. Autismo em crianças. 3. Professores e alunos – Relações. 4. Comunicação interpessoal – Aspectos psicológicos. 5. Psicologia da aprendizagem. I. Título.

CDU 373.4
159.922.76



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Foz do Iguaçu - CNPJ 78.680.337/0004-27

Av. Tarquínio Joslin dos Santos, 1300 - Fone: (45) 3576-8100 - Fax: (45) 3575-2733

Pólo Universitário - CEP 85870-650 - Foz do Iguaçu - Paraná



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

Programa de Pós-Graduação em Ensino

DECLARAÇÃO

Declaramos que **ANDRESSA SCHMIEDEL**, portador(a) do R.G. nº 60070016 defendeu e foi APROVADO(A) em 20/02/2018 às 9h00min, no(a) UNIOESTE - Campus de Foz do Iguaçu - Pr. - Bloco F sala 1, na Dissertação intitulada "CARACTERIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNOS COM E SEM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA", que é um dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestra em Ensino na área de concentração em Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa Ensino em Linguagens e Tecnologias.

Declaramos que o(a) referido(a) aluno(a) não possui o título de Mestra visto que, ainda não cumpriu as exigências do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Ensino.

Foz do Iguaçu, 20 de fevereiro de 2018.

Prof. Dr. Reginaldo A. Zara
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Ensino Nível Mestrado

AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO DO MATERIAL EM PDF

Eu, Andressa Schmiedel Sanches Santos, autorizo a reprodução em PDF, no site da universidade, da dissertação de mestrado intitulada “**Caracterização da comunicação entre professor e alunos com e sem transtorno do espectro do autismo**”, apresentada ao Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, Nível Mestrado, da UNIOESTE.

Nome: Andressa Schmiedel Sanches Santos

Foz do Iguaçu, 03 de março de 2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por me proporcionar a cada dia uma trajetória iluminada de muito aprendizado e realização.

À minha orientadora, Prof^a Dra. Cynthia Borges de Moura, minha admiração e gratidão, pela paciência e competência em sua orientação. Agradeço por ouvir minhas indagações e acreditar no meu trabalho.

À Professora Dr^a Adriana Zilly pelas valiosas contribuições mencionadas a este estudo no exame de qualificação.

À querida Professora Dr^a Ana Paula Dassie Leite, que sempre foi uma grande inspiração como profissional e pessoa. Fico imensamente agradecida por suas contribuições na qualificação e honrada em tê-la em minha banca de defesa.

Às minhas colaboradoras de pesquisa, Branca Bacaicoa, Gabriela Lourenço, Ingrid Sena e Juliana Cássia Oliveira Castanho, por todo empenho prestado durante as análises, muito obrigada.

Aos professores, famílias e alunos que participaram dessa pesquisa, sem o consentimento e participação solidária de vocês, nada seria possível. Minha gratidão.

Aos meus pais, meu grande alicerce, que são meu exemplo de dignidade, honestidade e perseverança. Amo vocês.

À minha irmã, minha amiga e companheira, que sempre aconchega meu coração com palavras de incentivo e amor.

Ao meu marido, meu grande amor e companheiro, que soube entender os momentos de ausência e sempre esteve me incentivando a realizar meus sonhos. Amo você.

“Aqueles que se sentem satisfeitos
sentam-se e nada fazem. Os insatisfeitos
são os únicos benfeitores do mundo”
Walter S. Landor

LISTA DE ABREVIATURAS

ABA	Análise Comportamental Aplicada
AI	Autismo Infantil
AR	Auto-regulatório
C	Comentário
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CTEA	Alunos com transtorno do Espectro Autista
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
E	Exibição
EP	Expressão de protesto
EX	Exclamação
G	Meios gestuais
J	Jogo
JC	Jogo compartilhado
LILACS	Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MEDLINE	<i>Medical Literature Analysis and Retrieval System Online</i>
Min	Minuto
N	Nomeação
NA	Narração
NEES	Necessidades Educacionais Especiais
NF	Não-focalizada
PA	Pedido de ação
PC	Pedido de consentimento
PE	Performativo
PECS	<i>Picture Exchange Communication System</i>
PI	Pedido de informação
PO	Pedido de objeto
PR	Protesto
OS	Pedido de rotina social
RE	Reativo
RO	Reconhecimento do outro
RPMT	<i>Responsive Education and Prelinguistic Milieu Teaching</i>

AS	Síndrome de Asperger
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SPSS	<i>Statistical Package for Social Science</i>
STEA	Alunos sem transtorno do Espectro Autista
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TEAAF	Transtorno do Espectro do Autismo de Alto Funcionamento
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TID	Transtornos Invasivos do Desenvolvimento
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
VE	Meios verbais
VO	Meios vocais
XP	Exploratória

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ficha de transcrição	70
Figura 2 – Atos e meios comunicativos	71
Figura 3 – Ficha-resumo individual.....	72
Figura 4 – Ficha-resumo individual criança	73
Figura 5 – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Níveis de funcionalidade nos TEA.....	23
Quadro 2 – Resultado da revisão bibliográfica sobre interação comunicativa entre professor e alunos TEA.....	33

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização dos alunos que participaram da pesquisa.....	38
Tabela 2 - Número total e médias dos atos comunicativos de alunos e professores nos grupos CTEA e STEA.....	45
Tabela 3 - Número total e médias dos meios comunicativos realizados por alunos nos grupos CTEA e STEA.....	45
Tabela 4 - Número total e médias das funções comunicativas realizadas por alunos nos grupos CTEA e STEA.....	46
Tabela 5 - Correlação entre as variáveis de alunos CTEA	47
Tabela 6 - Correlação entre as variáveis de alunos STEA	48

RESUMO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento, caracterizado por prejuízos nas áreas sociocomunicativas e comportamentais. As dificuldades na comunicação de alunos autista acontecem em graus variados, tanto na habilidade verbal quanto na não-verbal. O objetivo deste estudo foi comparar o perfil comunicativo entre professor e alunos com e sem Transtorno do Espectro Autista (TEA). Participaram vinte e dois alunos, onze com Diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (CTEA), onze neurotípicos (STEA) e seus respectivos professores. Os alunos frequentavam o 4º e 5º ano fundamental de escolas públicas. Foram realizadas filmagens de 30 minutos de uma aula indicada pelo professor como interativa, em sala de aula regular. Para análise do perfil comunicativo dos alunos, empregou-se o Protocolo de Pragmática (ABFW), que consiste na caracterização dos atos comunicativos apresentados pelo indivíduo em uma situação de interação com seu professor. Os resultados evidenciaram que de forma geral, o número de atos comunicativos por minuto foi maior para os alunos STEA. Quanto aos meios comunicativos, ambos grupos CTEA e STEA utilizaram meio verbal. No que se refere as funções comunicativas, ambos grupos apresentaram predominância na função mais interativa. Constatou-se também que os professores apresentaram um maior número de atos comunicativos que seus alunos e houve uma correlação positiva entre os atos comunicativos de alunos e professores, principalmente dos alunos CTEA. Conclui-se que os dados confirmam a hipótese que alunos CTEA são capazes de estabelecer comunicação com o professor, mas apresentam desempenhos não satisfatórios quanto ao repertório de linguagem quando comparados aos alunos STEA. Salienta-se que os professores apresentam um papel muito importante para que aconteça a comunicação funcional. Desta forma, este estudo se configura como uma contribuição relevante para a escassa literatura sobre a temática e fornece dados para intervenções educacionais que auxiliem a comunicação desses alunos em sala de aula.

Palavras-chave: comunicação; ensino; Transtorno Autístico.

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder characterized by losses in the social and behavioral areas. Difficulties in the communication of autistic students occur to varying degrees, both in verbal and nonverbal ability. The objective of this study was to compare the communicative profile between teacher and students with and without Autistic Spectrum Disorder (ASD). Twenty-two students participated, eleven with diagnosis of Autism Spectrum Disorder (CTEA), eleven neurotypics (STEA) and their respective teachers. The students attended the 4th and 5th elementary year of public schools. 30-minute footage of a teacher-taught lesson was made as interactive in a regular classroom setting. For the analysis of the communicative profile of the students, the Protocol for Pragmatic Analysis (ABFW) was used, which consists in the characterization of the communicative acts presented by the individual in a situation of interaction with his teacher. The results showed that, in general, the number of communicative acts per minute was higher for STEA students. As for the communicative means, both CTEA and STEA groups used verbal means. As far as communicative functions were concerned, both groups had a predominance in the most interactive function. It was also observed that the teachers presented a greater number of communicative acts than their students and there was a positive correlation between the communicative acts of students and teachers, especially the CTEA students. It is concluded that the data confirm the hypothesis that CTEA students are able to establish communication with the teacher, but present unsatisfactory performances regarding the language repertoire when compared to STEA students. It should be noted that teachers have a very important role to play in functional communication. In this way, this study constitutes a relevant contribution to the scarce literature on the subject and provides data for educational interventions that help the communication of these students in the classroom.

Keywords: communication; teaching; Autistic Disorder.

RESUMEN

El Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) es un trastorno del neurodesarrollo, caracterizado por perjuicios en las áreas sociocomunicativas y comportamentales. Las dificultades en la comunicación de alumnos autistas ocurren en grados variados, tanto en la habilidad verbal como en la no verbal. El objetivo de este estudio fue comparar el perfil comunicativo entre profesor y alumnos con y sin Trastorno del Espectro Autista (TEA). Participaron veintidós alumnos, once con Diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (CTEA), once neurotípicos (STEA) y sus respectivos profesores. Los alumnos frecuentaban el 4º y 5º año fundamental de escuelas públicas. Se realizaron filmaciones de 30 minutos de una clase indicada por el profesor como interactiva, en clase regular. Para el análisis del perfil comunicativo de los alumnos, se empleó el Protocolo de Pragmática (ABFW), que consiste en la caracterización de los actos comunicativos presentados por el individuo en una situación de interacción con su profesor. Los resultados evidenciaron que, de forma general, el número de actos comunicativos por minuto fue mayor para los alumnos STEA. En cuanto a los medios comunicativos, ambos grupos CTEA y STEA utilizaron medio verbal. En lo que se refiere a las funciones comunicativas, ambos grupos presentaron predominancia en la función más interactiva. Se constató también que los profesores presentaron un mayor número de actos comunicativos que sus alumnos y hubo una correlación positiva entre los actos comunicativos de alumnos y profesores, principalmente de los alumnos CTEA. Se concluye que los datos confirman la hipótesis que alumnos CTEA son capaces de establecer comunicación con el profesor, pero presentan desempeños no satisfactorios en cuanto al repertorio de lenguaje cuando comparados a los alumnos STEA. Se destaca que los profesores desempeñan un papel muy importante para que se produzca la comunicación funcional. De esta forma, este estudio se configura como una contribución relevante a la escasa literatura sobre la temática y proporciona datos para intervenciones educativas que auxilien la comunicación de esos alumnos en clase.

Palabras clave: comunicación; enseñanza; Trastorno Autístico.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
2.1 Transtorno do Espectro Autista - breve histórico.....	21
2.2 Ambiente escolar e a inclusão do aluno autista.....	24
2.3 Linguagem e comunicação no TEA.....	25
2.4 A fonoterapia na intervenção em linguagem no TEA.....	27
2.5 Pesquisas na área	30
3 OBJETIVOS.....	36
3.1 Objetivo geral	36
3.2 Objetivos específicos.....	36
4 MÉTODO.....	37
4.1 Tipo do estudo.....	37
4.2 Participantes.....	37
4.3 Local.....	38
4.4 Recursos humanos	39
4.5 Materiais e instrumentos	39
4.6 Procedimentos	42
4.6.1 Etapa I – Recrutamento dos participantes.....	42
4.6.2 Etapa II – Coleta de dados	42
4.6.3 Etapa III – Categorização das interações.....	43
4.7 Aspectos éticos.....	43
5 RESULTADOS.....	44
5.1 Atos comunicativos apresentados por alunos CTEA e STEA.....	44
5.2 Meios comunicativos utilizados por alunos CTEA e STEA	45
5.3 Funções comunicativas utilizadas por alunos CTEA e STEA.....	46
5.4 Correlações entre as variáveis.....	47
6 DISCUSSÃO	49
6.1 Atos comunicativos apresentados por alunos CTEA e STEA.....	49
6.2 Meios comunicativos utilizados por alunos CTEA e STEA	51
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
8 REFERÊNCIAS.....	59
APÊNDICE A	66
APÊNDICE B	68

APÊNDICE C	70
ANEXO A	71
ANEXO B	72
ANEXO C	73
ANEXO D	74

1 INTRODUÇÃO

O transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é uma perturbação do desenvolvimento, que provoca várias dificuldades na aprendizagem da criança (FREIRE, 2012). As peculiaridades apresentadas por indivíduos do Espectro Autista chamam a atenção de segmentos sociais, como profissionais da saúde, pais e professores (RIBEIRO, 2014), pois envolvem uma grande variação de distúrbios de desenvolvimento, que geram déficits significativos nos processos de aquisição das habilidades comunicativas, sociais e comportamentais.

A compreensão do que é o autismo sofreu várias modificações desde a aparição do termo na história (Oliveira, 2017). A primeira descrição sobre o Autismo Infantil foi realizada por Leo Kanner, psiquiatra austríaco, em 1943. Ele detectou, entre outras características, alterações no desenvolvimento cognitivo, comportamentos repetitivos, pouca sensibilidade relativa à determinados fatos e situações e, sobretudo, alterações na fala e na linguagem (STELZER, 2010). Em 1944, o médico pediatra Hans Asperger, em Viena na Áustria, publicou sobre um grupo de crianças com atraso no desenvolvimento que apresentavam semelhanças, que Kanner denominou de “psicopatia autística”, e que posteriormente ficou conhecida como Síndrome de Asperger (RIBEIRO, 2014). As características desse transtorno evidenciavam dificuldades na comunicação, interação social e comportamento, podendo ser classificadas em níveis de severidade. Desde então, tem sido proposta intervenções para essa população (MOREIRA, 2010).

Foscarini e Passerino (2010) mencionam que a comunicação é o processo desencadeador da interação social e da aprendizagem. Uma vez que a escola se constitui como o espaço de excelência para o acesso a possibilidades de estimulação física, cognitiva e afetiva, é nela que as crianças com TEA devem encontrar apoio para desenvolver novas aprendizagens e comportamentos (DE PAULA NUNES, DE AZEVEDO, SCHIMIDT, 2013). Por essa razão, o ambiente educativo precisa ser inclusivo, adequando-se às necessidades de todos os educandos (DE MATTOS, NUERNBERG, 2011).

Alves (2002) afirma que a educação inclusiva tem como alvo uma educação para todos, não só do ponto de vista da quantidade, mas também da qualidade. Isso significa que os alunos devem se apropriar do conhecimento, das formas e das possibilidades de novas produções para uma inserção criativa no mundo.

A inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEES) é um desafio que existe para todos aqueles que estão envolvidos com o ensino. Além de lidar com as variações de comportamento naturais dos alunos ditos normais, ao lidar com os alunos especiais é preciso ter mais sensibilidade para interpretar as variações e especificidades requeridas (FARIA, ARAUJO, 2011).

Dentre as variações e dificuldades do aluno especial em sala de aula, a comunicação é a habilidade que mais se destaca para a interrelação e socialização desse aluno (SOUZA-MORATO, 2007). Rotta, Gadia e Tuchman (2004) afirmam que as dificuldades na comunicação acontecem também em graus variados, tanto na habilidade verbal quanto na não-verbal, sendo dessa forma, essencial que a comunicação entre professor e aluno proceda funcionalmente, objetivando o aprendizado e a socialização no âmbito escolar.

É inegável a importância do professor e o preparo deste como mediador da comunicação. Dessa forma, reforça-se a hipótese que seu conhecimento acerca das especificidades comunicativas de um aluno com TEA é de extrema importância para a efetividade das estratégias educacionais e escolha dos recursos a serem utilizados na sala de aula inclusiva.

Oliveira e Paula (2012) afirmam que, considerando as especificidades do transtorno, indivíduos com esse quadro devem receber atenção especializada no seu processo de escolarização, pois suas demandas não podem ser ignoradas. Dentre essas demandas, destacam-se: dificuldades em apreender regras sociais, falta de compreensão de instruções verbais ou pouca habilidade com a linguagem falada. Todas elas podem se constituir em grandes obstáculos a serem superados por essas crianças na escola (GOMES, NUNES, 2014).

Nesse contexto, poucos estudos se ocuparam da comunicação professor-alunos com TEA em salas inclusivas, como se verá na escassa literatura recuperada nas buscas bibliográficas, e tampouco sobre a comunicação destes, em comparação com crianças neurotípicas, como se propõe nesse estudo.

Os recorrentes relatos de pais na clínica fonoaudiológica quanto a limitação da inclusão dos seus filhos e a dificuldade de interação comunicativa apontam a necessidade de explorar e melhor compreender essa temática, por meio de evidências científicas. Entender como se dá, e quais lacunas ocorrem na comunicação professor-alunos TEA por meio da comparação com seus pares neurotípicos, pode contribuir para a identificação de componentes dessa interação

que se agregados à atuação fonoaudiológica e pedagógica na escola, podem nortear planejamentos e direcionamentos adequados para a inclusão do aluno com dificuldades comunicativas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Transtorno do Espectro Autista - breve histórico

De acordo com a quinta versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), a DSM-5, o TEA é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado pela presença de comprometimentos nas áreas sociocomunicativas e pela manifestação de comportamentos repetitivos e estereotipados (MARQUES, BOSA, 2015).

Leo Kanner, um psiquiatra infantil, professor da *Johns Hopkins University* nos Estados Unidos descreve pela primeira vez, em 1943, por meio do artigo intitulado *Autistic Disturbances of Affective Contact* (Distúrbios Autísticos de Contato Afetivo), o caso de 11 crianças que tinham em comum “um isolamento extremo desde o início da vida e um desejo obsessivo pela preservação da mesmice”. Kanner utilizou a expressão “autismo”, empregada pela primeira vez por Bleuler em 1911, para designar a perda do contato com a realidade, o que acarretava uma grande dificuldade ou impossibilidade de comunicação (ROTTA, GADIA, TUCHMAN, 2004).

O estudo de Kanner foi o primeiro trabalho científico publicado e reconhecido internacionalmente que descreve um conjunto de sintomas para o autismo (GOLDBERG, 2012). Nessa primeira publicação, Kanner ressaltava que o sintoma fundamental, “o isolamento autístico”, estava presente na criança desde o início da vida. Isso sugeria que se tratava de um distúrbio inato (LEBOYER, 1995).

No mesmo ano, 1943, o médico austríaco Hans Asperger submeteu o artigo *Die Autistischen Psychopathen in Kindesalter* (A Psicopatía Autista na Infância) a uma revista científica que veio a ser publicado no ano seguinte. Nesse artigo Asperger descrevia um estudo com mais de 400 crianças bastante parecidas com as descritas por Kanner. Asperger afirmava ter observado um padrão de comportamento que denominou de “psicopatía autista”, que incluía: falta de empatia, baixa capacidade de formar amizades, conversação unilateral, intenso foco em um assunto de interesse especial e movimentos descoordenados (MELLO, 2007).

Nesse período, segundo Rosenberg (2011), muitas foram as leituras para explicar o quadro clínico das pessoas com a síndrome do autismo, dentre as quais cinco teorias explicativas são destacadas a seguir. 1. Teoria comportamental

operante: o comportamento é explicado como consequência de fatores ambientais causadores de déficits comportamentais e excessos associados ao autismo. 2. Teoria neurofisiológica: o autismo é resultado da falha na regulação homeostática do Sistema Nervoso Central. 3. Estudos epidemiológicos: aplicavam-se questionários para triagem da população e verificação da prevalência nas regiões. 4. Teorias psicanalíticas: busca de explicação do autismo por meio de seus déficits e fixações. 5. Teorias orgânicas: apontam “anormalidades cerebrais orgânicas” como influências primárias em muitos casos de autismo.

Décadas se passaram e os critérios diagnósticos foram sendo cada vez mais bem definidos. Em 1989 eles foram introduzidos pelo DSM da Associação Americana de Psiquiatria (APA,1995) que publicou na primeira edição do DSM, conhecida como DSM-I, que o autismo não era um diagnóstico separado, mas um sintoma que fazia parte da classificação de um subgrupo da esquizofrenia infantil (ARAÚJO, NETO, 2014). Focado na aplicação clínica, o DSM-I trazia uma lista de diagnósticos categorizados. Em 1968, foi publicada uma nova versão do DSM, denominada DSM-II, que não trouxe novidades em relação à questão do autismo.

Ao longo dos anos, os manuais foram sendo atualizados. Conforme o DSM-IV, o TEA está abarcado dentro da denominação de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID) ou Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), como também são chamados e caracterizados através dos prejuízos severos e invasivos nas seguintes áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação ou presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipados. Dentro dessa classificação cabem a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Rett, os Transtornos Desintegrativos e os Transtornos Globais do Desenvolvimento não especificados (GUIMARÃES, 2017).

Em maio de 2013 foi lançada a quinta edição do DSM, a DSM-5, que trouxe algumas mudanças importantes, entre elas novos diagnósticos e alterações de nomes de doenças e condições que já existiam. Nesta nova classificação diagnóstica, vemos que: 1) as alterações de linguagem foram incluídos nos problemas de comunicação e o Transtorno de Asperger foi retirado como termo de um tipo de autismo e absorvido pelos critérios atuais; 2) a Síndrome de Rett não faz mais parte integrante da classificação dos TEA por ter características motoras, corporais e ortopédicas que se parecem com uma doença degenerativa do que

neuropsiquiátrica; 3) não se estabelece mais uma idade limite para o aparecimento dos sintomas, apenas ressalta-se que devem ocorrer em fase precoce da vida; 4) o aparecimento dos sintomas pode acontecer aos poucos, de forma irregular, até que se tornem incompatíveis com um funcionamento social ou adaptativo considerado aceitável (AZEVEDO, 2017).

Diante das informações supracitadas que são contidas no DSM-5, o TEA passa a ser compreendido numa perspectiva dimensional ao invés da categórica. Nessa perspectiva, o grau de severidade do TEA é determinado pelos níveis de funcionalidade sociocomunicativa e comportamental, e pelos suportes necessários para a adaptação do indivíduo ao ambiente (AZEVEDO, 2017).

Gravidade	Comunicação Social	Comportamentos repetitivos e interesses restritos
Nível 3 Requer muito grande suporte	Graves déficits em comunicação social verbal e não-verbal que ocasionam graves prejuízos em seu funcionamento; interações sociais muito limitadas e mínima resposta ao contato social com outras pessoas	Preocupações, rituais imutáveis e comportamentos repetitivos que interferem grandemente no funcionamento em todas as esferas. Acentuado desconforto quando rituais ou rotinas são interrompidas, grande dificuldade em redirecionar interesses fixos ou retornar para outros rapidamente
Nível 2 Requer grande suporte	Graves déficits em comunicação social verbal e não-verbal aparecendo sempre, mesmo com suportes, em locais limitados; tem respostas reduzidas ou anormais ao contato social com outras pessoas	Preocupações ou interesses fixos aparecem frequentemente, sendo óbvios a um observador casual, interferindo constantemente em vários contextos. Desconforto e frustração são visíveis quando rotinas são interrompidas, dificultando o relacionamento dos interesses restritos
Nível 1 Requer suporte	Sem suporte local o déficit social ocasiona prejuízos. Existe dificuldade em iniciar interações sociais e demonstra claros exemplos de respostas atípicas e sem sucesso no relacionamento social com outros. Pode se observar diminuído interesse pelas interações sociais	Rituais e comportamentos repetitivos causam interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Resiste às tentativas de se interromperem os rituais ou de se redirecionar seus interesses fixos

Quadro 1 - Níveis de funcionalidade nos TEA

Fonte: Assunção Jr. (2013, p. 15-16)

2.2 Ambiente escolar e a inclusão do aluno autista

O contexto educacional tem passado por momentos de transformações, especialmente quando falamos de educação das pessoas com deficiência e viabilização dos direitos individuais. Para Giardinetto, Lourenço e Capellini (2013) diariamente a escola recebe o desafio de incluir alunos com deficiência e isso pressupõe utilizar uma série de adequações, tanto ambientais, quanto curriculares e metodológicas.

O aluno com TEA tem direito de ser inserido na escola regular, conforme prevê a Lei nº 12.764, de 22 de dezembro de 2012 (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista) (BRASIL, 2012). A Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE salienta que:

Para a garantia do direito à educação básica e, especificamente, à educação profissional, preconizado no inciso IV, alínea a, do artigo 3º da Lei nº 12.764/2012, os sistemas de ensino devem efetuar a matrícula dos estudantes com transtorno do espectro autista nas classes comuns de ensino regular, assegurando o acesso à escolarização, bem como ofertar os serviços da educação especial, dentre os quais: o atendimento educacional especializado complementar e o profissional de apoio (BRASIL, 2013, p. 4).

Farias, Maranhão e Cunha (2008) afirmam que a escola inclusiva deve estar disposta a adaptar seu currículo e seu ambiente físico às necessidades de todos os alunos, propondo-se a realizar uma mudança de paradigma dentro do próprio contexto educacional com vistas a atingir a sociedade como um todo.

Nessa perspectiva, além das diversas adaptações, Camargo e Bosa (2009) explicam que a inclusão é a realização da interação entre crianças, proporcionando um contexto social que permita troca de experiências, ideias e atividades. Desta forma, para que a inclusão da criança com TEA possa acontecer, ela deve permanecer em meio escolar regular e usufruir das devidas adequações e dos apoios necessários.

A singularidade e a insuficiência de conhecimento sobre as crianças com TEA faz com que educadores percorram caminhos ainda desconhecidos e incertos sobre a melhor forma de educá-las (SERRA, 2004). Autores como De Paula Nunes, De Azevedo e Schmidt (2013) afirmam, a partir de sua pesquisa, que os docentes revelam não ter conhecimento sobre o transtorno e as estratégias pedagógicas que devem ser utilizadas em sala de aula.

O mesmo constatou-se no estudo de Rodrigues, Moreira e Lerner (2012). Ao analisar o discurso de professores do ensino regular que possuíam alunos autistas, os autores concluíram que a ausência de linguagem e demais dificuldades do aluno fazem com que os professores não consigam realizar a prática pedagógica como gostariam, constatando, dificuldade individual tanto do aluno quanto do professor.

Lemos, Salomão e Ramos (2014) estudando as interações sociais dos autistas no contexto escolar, partem da ideia de que, embora a prática educacional para a criança com esse transtorno não seja fácil, é possível realiza-la, considerando os benefícios das vivências escolares tanto em termos das habilidades cognitivas quanto das sociais. Nesse sentido, Giardinetto, Lourenço e Capellini (2013) afirmam que apesar da tríade de dificuldades, a escolarização do aluno com autismo torna-se possível quando lhe são oferecidas oportunidades para que o processo educativo ocorra.

2.3 Linguagem e comunicação no TEA

A fala tem a função primordial de intercâmbio social e, à medida que a criança se desenvolve, os processos de fala tornam-se mais complexos, e adquirem a função de controle e planejamento do pensamento (CAVALCANTI, 2006). O repertório verbal tem como uma de suas funções mais importantes, demonstrar ao outro suas necessidades, desde as mais básicas, até as mais complexas (JESUS, OLIVEIRA, REZENDE, 2017).

Mesmo a fala mais primitiva da criança é considerada social. Isso acontece porque desde os primeiros meses, o balbúcio, o choro, as expressões e as primeiras palavras cumprem a função de manifestação de desconforto ou de prazer, e também de contato com os membros de seu grupo (RIBEIRO, 2014).

O processo do desenvolvimento da linguagem é longo e requer o funcionamento de variados sistemas. Nesse sentido, Murdoch (1997) acrescenta que a fala e a linguagem dependem diretamente de processos que ocorrem no sistema nervoso, os quais possuem uma organização estrutural extremamente complexa. O amadurecimento dos sistemas ocorre por meio da estimulação ambiental que, quanto mais rica, mais favorece a aquisição de habilidades, mesmo em crianças com dificuldades.

Assim, o ambiente social e as condições de vida da criança desempenham papel importante nesse processo (FERREIRA et al.,1984). A comunicação ocorre à medida que a interação criança-meio se aprofunda e que a linguagem se desenvolve. Contudo, crianças com autismo, apresentam falhas no desenvolvimento da habilidade comunicativa, como afirma Leboyer:

Não somente a aquisição da linguagem dos autistas é muito retardada, mas quando se desenvolve, caracteriza-se por anomalias muito específicas e diferentes daquelas encontradas nas crianças que apresentam outros distúrbios de linguagem (LEBOYER, 1995, p. 25).

O mesmo autor acrescenta que quando a linguagem se desenvolve, em alguns casos, não tem valor funcional para a comunicação, com padrões de ecolalia ou repetições de frases estereotipadas. Rotta, Gadia e Tuchman (2004) sugere que as dificuldades na comunicação acontecem também em graus variados, tanto na habilidade verbal quanto na não-verbal. Dessa forma, existem aqueles que não desenvolvem habilidade de comunicação e outros que apresentam linguagem imatura.

Autores que estudaram as alterações de linguagem no autismo, como o realizado por Howlin (HOWLIN apud LOPES-HERRERA, 2012), sugerem que não se trata apenas de um atraso de desenvolvimento, mas sim, de desvios semânticos (atribuição de significado), sintáticos (formação frasal) e pragmáticos (uso funcional das expressões comunicativas) nos aspectos de desenvolvimento da fala.

Segundo o estudo realizado por Saad e Goldfeld (2009) a ecolalia é um dos sintomas mais comuns dentre as diversas alterações encontradas na linguagem do indivíduo com autismo. Cerca de 75% das crianças autistas que falam, apresentam ecolalia (LAMÔNICA, 1992).

A ecolalia apresenta-se como uma repetição sistemática de palavras. Fernandes (1996) explica que a ecolalia pode ser classificada em duas categorias: imediata ou tardia. A imediata é entendida como uma repetição exata que segue imediatamente após o discurso do outro, e a tardia uma repetição da fala do outro que foi emitida em um momento anterior. Crianças com autismo utilizam a ecolalia como um dispositivo de comunicação, quando ainda não são capazes de utilizar as palavras com intenção de comunicação (MERGL, AZONI, 2015).

Saad e Goldfeld (2009) realizaram uma revisão bibliográfica sobre a ecolalia no desenvolvimento da linguagem de pessoas autistas e verificaram que na literatura existem variadas concepções sobre a ecolalia na fala da criança com TEA. Em suma, os autores relatam que ela é apresentada como uma fala estereotipada e não comunicativa. Em contraponto, alguns estudos atuais referem que a ecolalia deve ser vista como um recurso de comunicação, considerando seus fenômenos de interação (STERPONI, SHANKEY apud MERGL, AZONI, 2015).

Por outro lado, Carvalho, Rêgo e Lima (2003) conduziram um estudo investigando os efeitos que a verbalização ecolálica rígida provocava no ouvinte. Foram acompanhadas algumas sessões de terapias e os autores constataram que os blocos de emissões ecolálicas produziam no terapeuta um efeito de exclusão ou imobilidade, ou seja, não se caracterizavam como um recurso de troca dialógica.

É importante enfatizar que, independente da concepção que se assume sobre a ecolalia e sua função na comunicação, o contexto situacional no qual ela ocorre deve ser sempre considerado, pois ele é de extrema relevância para concluir se exerce ou não função na comunicação (MACHADO, 2000).

2.4 A fonoterapia na intervenção em linguagem no TEA

Considerando os prejuízos na linguagem que a criança com o TEA apresenta, a Fonoaudiologia assume um papel importante na intervenção. Antes de iniciar essa discussão é importante definir alguns termos e conceitos explorados nesse capítulo.

No decorrer do capítulo serão descritas as principais abordagens terapêuticas na intervenção da linguagem com TEA sem limitar-se a linha cognitivo-comportamental que é utilizada como instrumento para esse estudo. Segundo aspecto importante é que na atuação clínica fonoaudiológica existem dois termos bastante utilizados pelos terapeutas: tratamento e intervenção. Tamanaha (2003) esclarece que o termo tratamento refere-se aos métodos que buscam a cura da patologia, e intervenção refere-se ao desenvolvimento das habilidades dos indivíduos. Portanto, nos casos do TEA, no qual os sintomas são persistentes, o termo intervenção torna-se mais apropriado.

A partir de 1980 os estudos e pesquisas começaram a levantar a relevância dos aspectos funcionais da linguagem (pragmáticos), ou seja, passaram a levar em consideração o contexto em que a comunicação ocorre (LOPES-HERRERA, 2004). O uso funcional da linguagem na comunicação tornou-se o foco principal da atuação fonoaudiológica, principalmente na intervenção dos indivíduos com autismo (FERNANDES, 2008).

Machado (2000) acredita que a terapia de linguagem deve ser conduzida numa situação próxima das situações naturais às quais as crianças são expostas. O mesmo autor enfatiza que no decorrer dos anos, os estudos que abordavam as dificuldades com o uso funcional da linguagem fundamentaram propostas terapêuticas mais próximas do que as crianças com autismo precisam.

Fernandes (2008) afirma que as possibilidades e tipos de intervenções fonoaudiológicas para crianças com TEA têm sido bastante discutidas na literatura. São diversas as abordagens que apresentam efeitos positivos, principalmente aquelas que se preocupam com o contexto familiar e social da criança.

Lopes-Herrera (2004) aborda em seu estudo que os enfoques e estratégias podem ser diferenciados, no entanto, os objetivos finais pautam-se nos mesmos pressupostos, que são: melhorar as habilidades linguísticas, sociais e cognitivas. Desta forma, os estudos enfatizam que é imaturo sugerir que uma abordagem específica tenha efeito melhores que a outra, já que cada criança apresenta sua individualidade dentro do transtorno (FERNANDES, 2008).

Silva, Lopes-Herrera e DeVitto (2007) pesquisaram o processo terapêutico fonoaudiológico no transtorno global do desenvolvimento e concluíram que o resultado é expressivo quando a terapia fonoaudiológica é realizada de forma individual e precoce, em crianças com autismo. Existem alguns modelos de intervenção que dispõem etapas pré-estabelecidas para a aplicação, as principais serão expostas a seguir.

O modelo *Picture Exchange Communication System* (PECS) (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras) foi desenvolvido por Body e Frost em 1994, e consiste em uma alternativa comunicativa por meio de troca de estímulos visuais por objetos ou atividades, que tem como objetivo sinalizar a fala, sendo indicado também para estimular a oralidade (FIDALGO, GODOI, GIOIA, 2008). Esse método

consiste em seis fases, baseadas em troca, que se iniciam a partir de uma figura utilizada para solicitar algo.

Mizael e Aiello (2013) realizaram uma revisão de estudos sobre o PECS para o ensino de linguagem à indivíduos com autismo e outras dificuldades de fala. Encontraram a partir dos estudos revisados, que a comunicação com o apoio do PECS parece ser efetiva no ensino de indivíduos com autismo, apesar do instrumento ser indicado como uma estratégia individual. Neste mesmo estudo, os autores esclarecem que as crianças inicialmente interagem com a troca de imagem, em seguida podem realizar vocalizações, e chegam à fala funcional em alguns casos.

Camargo e Rispoli (2013) apontam o modelo Análise Comportamental Aplicada (ABA) como uma intervenção que consiste, além da identificação e aprimoramento do comportamento, na estimulação da linguagem da criança por meio de reforços positivos. O modelo possui o objetivo de tornar o aprendizado mais próximo do natural. Goulart e Assis (2002) citam que as pesquisas recentes têm apresentado avanço notável nas intervenções relacionadas à Análise Aplicada do Comportamento com indivíduos autistas. Os mesmos autores esclarecem que a ABA tem como objetivo uma análise funcional do comportamento do autista, a fim de identificar quais aspectos do ambiente dos indivíduos controlam ou poderiam controlar seu comportamento.

Soares (2014) expõe o programa *Responsive Education and Prelinguistic Milieu Teaching* (RPMT) (Educação de Responsividade e Meio de Ensino Pré-linguístico) como sendo um modelo de programa pré-verbal para crianças entre 12 e 18 meses de idade, que até então não apresentam comunicações pré-linguísticas regulares. O programa tem como objetivo a assiduidade das ações comunicativas intencionais não-verbais, colaborando para o aprimoramento da aprendizagem linguística futura. Gonçalves (2013) explica que o RPMT facilita a comunicação da criança com TEA, trabalhando a comunicação pré-linguística por meio de gestos, intenção comunicativa e a troca de olhar. Soares (2014) retoma a fala, e ressalta a importância de inicialmente observar e determinar se a criança e a família se beneficiam com este tipo de intervenção. Na busca por estudos que utilizaram o programa RPMT, observou-se que os estudos brasileiros relacionados com o

espectro autista não o utilizam, sendo encontrado somente em artigos da língua inglesa, como os de Goldstein (2007), Rodman (2010) e Gordon (2011).

Já a *Abordagem Pragmática* é citada por Gonçalves (2013) como sendo uma proposta de intervenção fonoaudiológica para o autismo. Ela tem como objetivo abordar os padrões de aquisição, desenvolver e aprimorar a linguagem a partir de estratégias que propiciem o seu uso. Ao dar continuidade na explicação da abordagem, o autor, destaca algumas etapas pré-estabelecidas, como: reivindicar a atenção da criança para estabelecer a sequência de atividades e materiais; aproveitar as oportunidades de aprendizagem que surgem durante a interação; fazer uso da rotina diária (hora do banho, troca de roupa, alimentação); utilizar a comunicação não-verbal, como gestos, contato visual e vocalizações, e, principalmente, construir estratégias que desenvolvam o uso da linguagem como jogos, brincadeiras e fantoches.

Misquiatti e Brito (2010) utilizaram a abordagem pragmática para fundamentar o estudo realizado naquela época. Os autores descrevem que essa perspectiva pragmática se diferencia por considerar elementos linguísticos e não-linguísticos na comunicação, enfatizando o uso funcional da linguagem e a interação social. Este estudo teve como objetivo descrever o processo de intervenção de dois irmãos com transtorno invasivo do desenvolvimento, que realizavam acompanhamento fonoaudiológico. Para isso foram realizadas filmagens durante as sessões de terapia e foi feita a análise documental de informações dos prontuários referentes a anamnese, avaliação e relatórios de evolução. O estudo concluiu que, em ambos os casos, houve melhora no contato visual, na interação social, no vocabulário e na brincadeira simbólica.

Em suma, diante das diversas dificuldades e estratégias consideradas relevantes no tratamento do indivíduo do espectro autista, torna-se necessária uma avaliação criteriosa para que se possa propor uma intervenção específica para cada criança, que promova o desenvolvimento do aparato linguístico o mais funcional possível, dentro do seu contexto, principalmente quando o foco é a escolarização formal.

2.5 Pesquisas na área

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica nos bancos de dados eletrônicos *Medical Literature Analysis and Retrieval System Online* (MEDLINE), Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) a fim de localizar artigos publicados no período de 2006 a 2016. Para a busca foram utilizados os seguintes descritores: Transtorno Autístico e Linguagem Infantil. Foram incluídos artigos cujo tema fosse a análise do perfil comunicativo de crianças com espectro autista em contexto escolar. Desses, foram excluídos os estudos realizados em ambiente clínico e familiar.

Dessa forma, na busca inicial foram localizados 29 estudos encontrados. Após leitura do artigo completo e aplicação dos critérios de seleção, 23 foram excluídos, restando cinco artigos e uma dissertação para análise. Os estudos selecionados para análise foram organizados em ordem cronológica, e os dados descritivos referentes ao ano de publicação, objetivos e resultados são apresentados no Quadro 2.

Conforme pode ser observado, o primeiro estudo data de 2010, apesar de a busca ter sido realizada desde 2006. Brito e Carrara (2010) propuseram investigar as habilidades pragmáticas de alunos com distúrbios do espectro autístico durante a interação com suas professoras em salas comuns de escolas públicas. Participaram 14 alunos com o TEA e para a análise do perfil funcional da comunicação foi utilizado o protocolo de pragmática proposto por Fernandes (2011). Na análise das filmagens, os pesquisadores evidenciaram que o número de atos comunicativos das professoras (3,4 atos/min) foi superior ao apresentado pelos alunos (2,7 atos/min). Quando observada a ocorrência do meio comunicativo, em média, o meio gestual foi superior ao meio verbal e vocal.

Título/ Ano/ Autores	Objetivo	Resultados
<p>Alunos com distúrbios do espectro autístico em interação com professores na educação inclusiva: descrição de habilidades pragmáticas (2010)</p> <p>Autores: Maria Cláudia Brito Kester Carrara</p>	<p>Investigar as habilidades pragmáticas de alunos com distúrbios do espectro autístico durante a interação com suas professoras em salas comuns de escolas públicas</p>	<p>O número de atos comunicativos expressos por minuto pelas professoras (3,4 atos/min) foi superior ($p < 0,05$) ao apresentado pelos alunos do espectro autístico (2,7 atos/min). Estes demonstraram predomínio de utilização do meio gestual, com média de 36,2 ocorrências, e de funções comunicativas menos interativas, com média de 24,1 ocorrências. Houve correlação positiva entre os atos/min de alunos e professoras ($p = 0,01$). Idade e escolaridade dos alunos não se correlacionaram com o estabelecimento da comunicação nas díades</p>
<p>Relações entre o perfil comunicativo de crianças com síndrome de Asperger e estratégias de professores (2012)</p> <p>Autores: Maria Cláudia Brito Débora Deliberato Kester Carrara</p>	<p>Investigar o perfil comunicativo de crianças com síndrome de Asperger e as estratégias utilizadas por professoras na comunicação com esses alunos no ensino regular</p>	<p>Os resultados indicaram que as professoras iniciaram mais a comunicação do que seus alunos com síndrome de Asperger e os recursos utilizados por elas foram: 1- objeto concreto; 2- gesto; 3- escrita; 4-verbalização</p>
<p>A comunicação entre professores e alunos autistas no contexto da escola regular: desafios e possibilidades (2013)</p> <p>Autor: Emília Lucas Ribeiro</p>	<p>Investigar as estratégias e recursos que os professores utilizam para se comunicar com alunos autistas, em classes regulares</p>	<p>Os resultados evidenciaram que as escolas pouco alteraram a sua rotina frente à inclusão dos alunos autistas. As professoras não usavam estratégias e recursos de comunicação diferenciados, que atendessem às necessidades comunicacionais desses alunos, priorizando apenas a linguagem oral e, muitas vezes, deixando de se dirigir oralmente a esses alunos, pelo fato deles não se comunicarem verbalmente</p>
<p>Comunicação e transtornos do espectro do autismo: análise do conhecimento de professores em fases pré e pós-intervenção (2014)</p> <p>Autores: Andréa Regina Nunes Misquiatti Maria Cláudia Brito Jéssica dos Santos Ceron Priscila Piassi Carboni Ana Gabriela Olivati</p>	<p>Analisar o conhecimento de professores de ensino fundamental sobre a comunicação de pessoas com transtornos do espectro do autismo, em dois momentos distintos, pré e pós-intervenção</p>	<p>Os professores apresentaram conhecimento restrito sobre a comunicação nos transtornos do espectro do autismo e sobre esses quadros clínicos de modo geral. Não houve diferença estatisticamente significativa entre os resultados obtidos com os professores de uma escola em relação às demais participantes, no entanto, houve aumento estatisticamente significativo do número de respostas corretas assinaladas pelos 160 professores no momento pós-intervenção ao comparar com o pré-intervenção</p>

<p>Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção (2014)</p>	<p>Avaliar os efeitos de um programa de intervenção nas interações comunicativas, no contexto da sala de aula comum</p>	<p>Com base em um delineamento de pesquisa quase experimental foram identificadas mudanças qualitativas e quantitativas nas interações professora aluno, logo após a implementação do programa de intervenção. Após a capacitação houve um aumento na frequência de turnos comunicativos e o uso de pictogramas associados a enunciados verbais</p>	
<p>Autores: Rosana Carvalho Gomes Débora R. P. Nunes</p>	<p>Perfil escolar e as habilidades cognitivas e de linguagem de crianças e adolescentes do espectro do autismo (2016)</p>	<p>Verificar a correlação entre tempo de permanência semanal na escola, e o desempenho de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo em teste de inteligência não verbal e em habilidades comunicativas e de comportamento</p>	<p>Dos 44 participantes, 20 não responderam ao teste de inteligência não verbal; assim, eles foram divididos em dois grupos: - Grupo A: 24 participantes avaliados quanto a desempenho em inteligência não verbal e habilidades comunicativas e de comportamento e Grupo B, com 20 participantes avaliados quanto às habilidades comunicativas e de comportamento. O Grupo A mostrou correlação positiva significativa entre a frequência escolar e a inteligência não verbal, e correlação negativa significativa entre frequência escolar e as inabilidades em linguagem expressiva e pragmática/social. No Grupo B houve tendência a correlações negativas em todas as relações, mas significância apenas com relação às inabilidades pragmática/social</p>
<p>Autores: Larriane Karen de Campos Fernanda Dreux Miranda Fernandes</p>			

Quadro 2 – Resultado da revisão bibliográfica sobre interação comunicativa entre professor e alunos TEA

Fonte: MEDLINE, LILACS e SciELO (2017)

Dois anos depois, os mesmos autores (BRITO, DELIBERATO, CARRARA, 2012) investigaram o perfil comunicativo de crianças com síndrome de Asperger e as estratégias utilizadas por professores do ensino regular na comunicação com esses alunos. Participaram cinco crianças, gênero masculino, idades entre cinco e oito anos, com síndrome de Asperger, que frequentavam do Jardim II à 2ª série, bem como suas professoras. Neste estudo, a caracterização da amostra foi feita por meio de uma ficha informativa e da Escala de Traços Autísticos. O perfil comunicativo das crianças e os recursos utilizados pelas professoras foram analisados por meio das filmagens realizadas. Os resultados indicaram que as professoras iniciaram mais a comunicação do que seus alunos com síndrome de Asperger e os recursos utilizados por elas foram: objeto concreto; gesto; escrita; verbalização.

Um ano após, Ribeiro (2014) realizou uma pesquisa com o objetivo de investigar as estratégias e recursos que os professores utilizavam para se comunicar com alunos autistas, em classes regulares, além de analisar as possíveis fragilidades e potencialidades desse processo. No estudo foram realizadas entrevistas semiestruturadas e observação do trabalho foi sistemática. Os sujeitos da pesquisa foram seis professores da rede pública municipal de Feira de Santana que atuavam em escolas regulares onde havia inclusão de alunos autistas. Os resultados evidenciaram que, conforme os relatos, os professores consideravam que tais dificuldades eram agravadas pelas lacunas na formação docente, implicando no desconhecimento das características desses alunos, o que gerava insegurança na busca de estratégias e recursos que poderiam favorecer a comunicação.

No ano seguinte Misquiatti et al., (2014) realizaram um estudo com o objetivo de analisar o conhecimento de professores de ensino fundamental sobre a comunicação de pessoas com TEA, em dois momentos distintos, pré e pós-intervenção. Participaram 160 professores. Para verificar o conhecimento dos professores sobre a comunicação nos TEA, foi elaborado e aplicado um questionário específico para este estudo. O instrumento, oferecido aos professores, foi aplicado em dois momentos distintos, pré e pós-intervenção. Observou-se que os professores apresentavam conhecimento restrito sobre a comunicação nos TEA e sobre esses quadros clínicos de modo geral. Além disso, verificou-se aumento significativo de respostas corretas por parte dos professores após a intervenção.

Gomes e Nunes (2014) realizaram um estudo experimental que tinha como objetivo avaliar os efeitos de um programa de intervenção nas interações comunicativas, no contexto da sala de aula comum, entre um aluno não falante de dez anos, com diagnóstico de autismo, e sua professora. No programa de intervenção, a professora foi capacitada a empregar estratégias do ensino naturalístico e recursos da comunicação alternativa ampliada para aumentar a frequência de interações com o aluno durante três rotinas da sala de aula. Com base em um delineamento de pesquisa experimental do tipo A-B (linha de base e tratamento) foram identificadas mudanças qualitativas e quantitativas nas interações professora aluno, logo após a implementação do programa de intervenção.

Por fim, Campos e Fernandes (2016) realizam um estudo com o objetivo de verificar a correlação entre tempo de permanência semanal na escola e o desempenho de crianças com TEA em teste de inteligência não-verbal e em habilidades comunicativas e de comportamento. Participaram deste estudo 44 crianças e adolescentes matriculados em escolas regulares. Os sujeitos foram divididos em dois grupos: Grupo A - 24 participantes avaliados quanto a desempenho em inteligência não-verbal e habilidades comunicativas e de comportamento; Grupo B - 20 participantes avaliados quanto às habilidades comunicativas e de comportamento. De forma geral, os resultados de ambos os grupos indicaram que crianças com melhores resultados em inteligência não-verbal e melhores habilidades de comunicação e comportamento tendem a permanecer mais tempo por semana na escola.

Esta revisão da literatura possibilitou perceber a carência de estudos na área. Poucas são as pesquisas que investigam a linguagem e a comunicação do aluno do espectro autista no âmbito escolar e, conseqüentemente, pouco se sabe a respeito de estratégias que poderiam melhorar a interação verbal, base para a aquisição de conhecimentos. Este estudo situa-se neste contexto e pretende contribuir com um passo a mais na ampliação de evidências científicas que apoiem mudanças e direcionamentos mais estruturados para a realidade escolar da inclusão.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

Caracterizar a comunicação entre professor e alunos com e sem Transtorno do Espectro Autista (TEA) em classes inclusivas.

3.2 Objetivos específicos

- Investigar a quantidade de atos comunicativos dos alunos com e sem TEA durante a interação com o professor;
- Identificar os meios comunicativos (verbal, vocal, gestual) utilizados pelos alunos com e sem TEA para iniciar a comunicação com seu professor;
- Identificar as funções comunicativas dos alunos com e sem TEA durante a interação com o professor.

4 MÉTODO

4.1 Tipo do estudo

Trata-se de uma pesquisa observacional, analítico e transversal.

4.2 Participantes

No ano de 2017 haviam 42 alunos cadastrados na Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Educação do Município de Foz do Iguaçu que apresentavam diagnóstico de TEA comprovado por profissional especializado. Tais alunos distribuíam-se em 17 Escolas Municipais, matriculados do 1º ano ao 5º ano escolar (Dados fornecidos pela Secretária de Educação do Município de Foz do Iguaçu).

Os critérios para inclusão dos alunos como participantes na pesquisa foram específicos para cada grupo de pesquisa.

Alunos com TEA (CTEA):

- Transtorno do Espectro Autista (Comprovado por Diagnóstico)
- Ambos os sexos;
- Matriculados no 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental;
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos responsáveis.

Alunos sem TEA (STEA):

- Alunos Neurotípicos;
- Ambos os sexos;
- Aluno da mesma sala do aluno CTEA;
- Disposto na segunda carteira da segunda fileira;
- Sem distúrbio neurológico relatado pelo professor;
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos responsáveis.

Participaram do estudo 22 alunos, sendo 11 com Diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, identificados nas tabelas pela sigla (CTEA) e 11 Neurotípicos,

identificados nas tabelas pela sigla (STEA) e seus respectivos professores em sala regular inclusiva. Uma vez que o objetivo da pesquisa era analisar a interação em ambiente o mais natural possível, não houve seleção, nem análise de características dos professores, como tempo de experiência, por exemplo.

Como as avaliações eram antigas, as 11 crianças com TEA apresentavam Diagnóstico segundo DSM-IV de Síndrome de Asperger. Em 2013, o DSM-5 removeu a síndrome, considerando-a como um tipo de autismo de nível leve.

A Tabela 1 apresenta a caracterização dos alunos, considerando o total da amostra participante.

Tabela 1 - Caracterização dos alunos que participaram da pesquisa

Características	Subgrupos	CTEA n=11	STEA n=11
		n (%)	n (%)
Sexo	Masculino	6 (55%)	10 (90%)
	Feminino	5 (45%)	1 (10%)
Escolaridade	4º ano	3 (28%)	3 (28%)
	5º ano	8 (72%)	8 (72%)

Fonte: O autor (2017)

Análise descritiva

Legenda: CTEA=Alunos com transtorno do Espectro Autista; STEA=Alunos sem transtorno do Espectro Autista (STEA); n=número de participantes; %=porcentagem de participantes

4.3 Local

As escolas públicas municipais de Foz do Iguaçu/Paraná que participaram da pesquisa foram:

- Belvedere;
- Érico Veríssimo;
- Gabriela Mistral;
- Irio Manganelli;
- Prof^a Lucia Marlene P. Nieradka;
- Presidente Getúlio Vargas;
- Vila Shalon;

- Jorge Amado.

4.4 Recursos humanos

Participaram como colaboradores da pesquisa, atuando como juízes na quantificação dos comportamentos nas categorias previamente estabelecidas pelo protocolo, quatro alunos do 5º período do curso de Fonoaudiologia do Centro Universitário Dinâmica das Cataratas. A pesquisadora mestranda supervisionou a análise dos dados realizada pelas colaboradoras.

4.5 Materiais e instrumentos

Os equipamentos, materiais e instrumentos que utilizados nas fases de desenvolvimento da pesquisa foram:

- *Câmera Midi Hero III com suporte articulador;*
- *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A):* Contrato individual firmado entre os professores de cada participante e a autora da presente pesquisa. Composto por informações para os participantes sobre a pesquisa, autorização por parte dos mesmos para registro das interações entre alunos e professores em gravações de vídeos e a divulgação dos dados, respeitando-se o anonimato das pessoas envolvidas;
- *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B):* Contrato individual firmado entre os pais de cada participante e a autora da presente pesquisa. Composto por informações para os participantes sobre o formato de funcionamento da pesquisa, autorização por parte dos mesmos para registro das interações entre alunos e professores em gravações de vídeos e a divulgação dos dados, respeitando-se o anonimato das pessoas envolvidas;
- *Protocolo de Pragmática (Anexo A, B e C):* Segundo Fernandes (2011) o protocolo envolve: atos comunicativos, meio comunicativo e funções comunicativas. Atos comunicativos: iniciam-se quando ocorre a interação entre a criança e o adulto ou entre a criança e um objeto e terminam quando o foco de atenção da criança muda ou há troca de turno, ou seja, quando a iniciativa de comunicação passa de um parceiro interacional a outro. No presente estudo foram considerados atos

comunicativos realizados pela professora, as iniciativas de comunicação dirigidas ao aluno com TEA ou dirigidas a todos os alunos da sala. Meio comunicativo: de acordo com o instrumento utilizado, considerou-se que os atos comunicativos são divididos em: meios verbais (VE), que envolvem 75% dos fonemas da língua, meios vocais (VO), em que são consideradas todas as outras emissões orais e os meios gestuais (G), que envolvem movimento do corpo e rosto. Funções Comunicativas: divididas em funções mais interativas e menos interativas (WETHERBY, PRUTTING, 1984). A seguir, são apresentadas cada uma das funções mais e menos interativas:

- Funções mais interativas:
 - Pedido de objeto (PO): atos ou emissões usados para solicitar ao outro um objeto concreto desejável;
 - Pedido de ação (PA): atos ou emissões usados para solicitar ao outro que execute uma ação, incluindo pedidos de ajuda e ações que envolvem outra pessoa ou outra pessoa e um objeto
 - Pedido de rotina social (PS): atos ou emissões usadas para solicitar ao outro que inicie ou continue um jogo de interação social. É um tipo específico de pedido de ação que envolve uma interação;
 - Pedido de consentimento (PC): atos ou emissões usadas para pedir o consentimento do outro para a realização de uma ação;
 - Pedido de informação (PI): atos ou emissões usadas para solicitar informações sobre um objeto ou evento. Inclui questões “wh” 2;
 - Reconhecimento do outro (RO): atos ou emissões usadas para obter a atenção do outro e para indicar o reconhecimento de sua presença. Incluem cumprimentos, chamados, marcadores de polidez e de tema;
 - Exibição (E): atos usados para atrair a atenção para si. A performance inicial pode ser acidental e a criança pode repeti-la quando percebe que isso atrai a atenção do outro;
 - Comentário (C): atos ou emissões usados para dirigir a atenção do outro para um objeto ou evento. Inclui apontar, mostrar, descrever, informar e nomear de forma interativa;
 - Nomeação (N): atos ou emissões usados para focalizar sua própria atenção em um objeto ou evento por meio da identificação do referente;

- Exclamação (EX): atos ou emissões que expressem reação emocional a um evento ou situação. Inclui expressões de surpresa, prazer, frustração e descontentamento, sendo imediatamente posteriores a um evento significativo;
- Narração (NA): emissões destinadas a relatar fatos reais ou imaginários, e pode haver ou não atenção por parte do ouvinte;
- Expressão de protesto (EP): choro, manha, birra ou outra manifestação de protesto não necessariamente dirigida a objeto, evento ou pessoa;
- Protesto (PR): atos ou emissões usados para interromper uma ação indesejada. Inclui oposição de resistência à ação do outro e rejeição de objeto oferecido;
- Jogo compartilhado (JC): atividade organizada e compartilhada entre adulto e criança.
- Funções menos interativas:
 - Reativo (RE): emissões produzidas enquanto a pessoa examina ou interage com um objeto ou com parte do corpo. Não há evidência de intenção comunicativa, mas o sujeito está focalizando sua atenção em um objeto/parte do corpo e parece estar reagindo a isso. Pode servir a funções de treino ou autoestimulação;
 - Performativo (PE): atos ou emissões usados em esquemas de ação familiares aplicados a objetos. Inclui efeitos sonoros e vocalizações ritualizadas produzidas em sincronia com o comportamento motor da criança;
 - Não-focalizada (NF): emissões produzidas, embora o sujeito não esteja focalizando sua atenção em nenhum objeto ou pessoa. Não há evidência de intenção comunicativa, mas pode servir a funções de treino ou autoestimulação;
 - Jogo (J): atos envolvendo atividade organizada, mas autocentrada. Inclui reações circulares primárias, podendo servir a funções de treino ou autoestimulação.
 - Exploratória (XP): atos envolvendo atividades de investigação de um objeto particular ou de uma parte do corpo ou da vestimenta do outro;

- Auto-regulatório (AR): emissões usadas para controlar verbalmente sua própria ação. As emissões precedem ou ocorrem ao mesmo tempo em que o comportamento motor.

4.6 Procedimentos

As etapas da pesquisa foram:

4.6.1 Etapa I – Recrutamento dos participantes

Foi realizado contato com Secretaria Municipal de Educação da cidade de Foz do Iguaçu, a fim de obter autorização para proceder com o estudo, a listagem dos alunos de interesse e as respectivas escolas. Em seguida as escolas indicadas foram contatadas e convidadas para participar da pesquisa.

4.6.2 Etapa II – Coleta de dados

Para realização da filmagem, a pesquisadora solicitou aos professores que indicassem dias em que as atividades priorizavam a interação verbal com os alunos (professor-alunos). A pesquisadora sugeriu aos professores atividades como contação de história, discussões de filmes e discussões de atividades gerais.

Foi esclarecido aos professores que a realização das filmagens estava relacionada aos alunos, mas não foi informado, inicialmente, que seriam observados, especificamente, episódios de interação e comunicação entre professor e aluno. Tal ação buscou minimizar eventuais efeitos dessa informação no comportamento dos professores em relação aos alunos.

Nos dias determinados para filmagem, a pesquisadora instalou o equipamento. A câmera ficava acoplada ao articulador e posicionada ao lado do quadro, podendo desta forma visualizar a sala inteira. Nas filmagens foi possível capturar ambos os alunos (CTEA e STEA) em interação com o professor. As filmagens ocorreram em sala de aula, com duração de 30 minutos cada, sem nenhuma intervenção da pesquisadora, que aguardou a finalização da filmagem fora da sala de aula.

4.6.3 Etapa III – Categorização das interações

Foram analisados os 30 minutos da filmagem, sendo que quatro observadores assistiram posteriormente a filmagem e realizaram o registro das interações comunicativas das díades alunos CTEA- professor e aluno STEA- professor. Como sugestão do instrumento, as imagens foram assistidas inteiramente três vezes para o levantamento dos dados de cada aluno. Vale ressaltar, que apesar dos alunos STEA e CTEA estarem dispostos juntos na mesma sala e por isso ter utilizado somente uma filmagem, a análise e observação foram feitas separadas.

Para verificação do índice de concordância dos dados, foi realizado o cálculo de concordância entre os juízes, caso houvesse índice inferior à média aceitável haveria análise do vídeo por um terceiro juiz. Utilizou-se o cálculo $[\text{concordâncias} / (\text{concordâncias} + \text{discordâncias})] \times 100$. O índice mínimo de concordância entre observadores foi de 85%.

Para análise do perfil comunicativo dos alunos, empregou o Protocolo, que consiste na caracterização dos atos comunicativos apresentados pelo indivíduo em uma situação de interação com seu professor. Visa registrar os dados que reflitam a efetividade e competência comunicativas da criança, e caracterizá-los com base em três critérios específicos: 1) número de atos por minuto – reflete a iniciativa comunicativa, pois é calculado pela quantidade de atos iniciados pela criança durante a interação com o professor; 2) meio comunicativo predominante – reflete a competência verbal, pois é analisado pela quantidade de uso dos meios verbal, vocal e/ ou gestual, nos atos apresentados pela criança; 3) função comunicativa predominante – reflete a competência funcional, pois é caracterizada pelo tipo função social que os atos realizados pela criança representam.

4.7 Aspectos éticos

Nesta pesquisa cumpriremos todos os preceitos de anonimato e respeito na pesquisa envolvendo seres humanos adotados pela Resolução 446/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (CEP/UNIOESTE) e aprovado no mês de julho de 2016 (ANEXO D).

5 RESULTADOS

Os resultados estão divididos em quatro partes: 1) análise estatística dos atos comunicativos¹ expressos por alunos e professores nos grupos CTEA e STEA; 2) análise estatística dos meios comunicativos utilizados pelos grupos CTEA e STEA; 3) análise estatística das funções comunicativas utilizadas pelos alunos CTEA e STEA; e, 4) análise correlacional.

A análise estatística foi realizada utilizando-se o *programa Statistical Package for Social Science 20.0 (SPSS)* e *Minitab 16* optando-se pela aplicação do teste de Mann Whitney, de comparação entre amostras independentes. Este teste não-paramétrico foi utilizado, pois o conjunto de dados possui uma baixa amostragem (inferior a 30 sujeitos). Assim, o Teorema do Limite Central, não garante que a distribuição tenda a uma distribuição normal, que é o pressuposto básico para a utilização de testes paramétricos.

O índice de significância adotado foi de 0,05 (índice aceitável para pesquisas em ciências sociais). Considerou-se como resultado com tendência a significância estatística valores entre 0,06 e 0,09.

5.1 Atos comunicativos apresentados por alunos CTEA e STEA

A tabela 2 apresenta a análise estatística das interações entre alunos e professores. O número de atos comunicativos utilizados por alunos CTEA e STEA foram comparados. Além disso foi realizada a análise descritiva que indica as médias e desvios-padrão de cada grupo.

¹Embora o instrumento indique a necessidade da transcrição do espaço comunicativo realizado pela criança, este dado não foi analisado em função deste estudo ter como objetivo caracterizar somente o número total de atos comunicativos, o meio comunicativo e funções comunicativas realizadas por alunos CTEA e STEA em ambiente escolar.

Tabela 2 - Número total e médias dos atos comunicativos de alunos e professores nos grupos CTEA e STEA

Grupo	CTEA n=11		STEA n=11		p-valor
	Média	DP	Média	DP	
Quantidade atos criança	23,73	16,75	35,82	15,96	0,071#
Quantidade atos professor	12,09	11,68	8,55	13,66	0,235
Atos/min criança	0,791	0,558	1,194	0,532	0,071#
Atos/min professor	0,403	0,389	0,285	0,455	0,235

Fonte: O autor (2017)

*p<0,05 – Teste de Mann Whitney

Legenda: CTEA=Alunos com transtorno do Espectro Autista; STEA=Alunos sem transtorno do Espectro Autista (STEA); n=número de participantes; DP=desvio-padrão; # = tendência a significância estatística; atos/min = atos por minuto

Na tabela 2 pode-se visualizar que os participantes CTEA apresentaram menos iniciativas comunicativas (média = 23,73) do que os alunos STEA (média = 35,82), com tendência à significância estatística. Isso significa que o nível de significância ficou próximo do limite de diferenciação entre os grupos. Em consequência, quanto aos atos por minuto, crianças CTEA apresentaram menos iniciativas comunicativas por minuto (média = 0,791) do que as STEA (média = 1,194), cuja diferença também apontou tendência a significância. O número de atos por minuto dos professores, não apresentou diferença significativa na comparação entre os grupos.

5.2 Meios comunicativos utilizados por alunos CTEA e STEA

A tabela 3 apresenta a análise estatística das interações entre alunos e professores: a comparação entre os meios comunicativos verbal, vocal e gestual, utilizados por alunos CTEA e STEA. A análise descritiva indica suas médias e desvios-padrão.

Tabela 3 - Número total e médias dos meios comunicativos realizados por alunos nos grupos CTEA e STEA

Meios comunicativos	CTEA n=11		STEA n=11		p-valor
	Média	DP	Média	DP	
Verbal	14,18	9,02	30	15,16	0,014*
Vocal	0,27	0,65	0,64	1,21	0,378
Gestual	9,27	10,66	5,18	5,58	0,408

Fonte: O autor (2017)

*p<0,05 – Teste de Mann Whitney

Legenda: CTEA=Alunos com transtorno do Espectro Autista; STEA=Alunos sem transtorno do Espectro Autista (STEA); n=número de participantes; DP=desvio-padrão; # = tendência a significância estatística

Nota-se que na interação com os professores, ambos os grupos, CTEA e STEA utilizaram predominantemente o meio comunicativo verbal, com diferença estatística ($p = 0,014$) entre eles. A diferença aponta que o grupo CTEA utilizou menos o meio comunicativo (média = 14,18) do que alunos STEA (média = 30,00).

Esta mesma tabela mostra que, quanto ao meio vocal, não houve diferença estatisticamente significativa entre o grupo CTEA (média = 0,27) e o STEA (média = 1,21). No que se refere ao meio gestual, também não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

5.3 Funções comunicativas utilizadas por alunos CTEA e STEA

A tabela 4 apresenta a análise estatística das interações entre alunos e professores: funções mais e menos comunicativas utilizadas por alunos CTEA e STEA. A análise descritiva indica suas médias e desvios-padrão.

Tabela 4 - Número total e médias das funções comunicativas realizadas por alunos nos grupos CTEA e STEA

Funções Comunicativas	CTEA n=11		STEA n=11		p-valor
	Média	DP	Média	DP	
Mais interativas	21,09	17,21	33,45	17,26	0,088#
Menos interativas	2,64	4,54	2,36	4,65	0,650

Fonte: O autor (2017)

*p<0,05 – Teste de Mann Whitney

Legenda: CTEA=Alunos com transtorno do Espectro Autista; STEA=Alunos sem transtorno do Espectro Autista (STEA); n=número de participantes; DP=desvio-padrão

Na tabela acima pode-se visualizar que os CTEA (média = 21,09) e STEA (média = 33,45) utilizaram funções mais interativas durante a comunicação, indicando tendência à diferença significativa. Isso significa que o nível de significância ficou próximo do limite de diferenciação entre os grupos e que as crianças STEA tendem a apresentar mais funções interativas.

Observa-se ainda que a média do uso das funções mais interativas foi maiores para o grupo STEA à dos CTEA, podendo constatar que os alunos STEA fazem mais atos dirigidos aos professores do que os CTEA. Já as funções menos interativas expressas pelas crianças com CTEA, apresentaram média maior (média = 2,64) do que as demonstradas pelos alunos STEA (média = 2,36) (Tabela 4).

5.4 Correlações entre as variáveis

Os dados relativos as correlações entre as características comunicativas dos participantes foram apresentadas abaixo. A tabela 5 mostra a correlação nos alunos CTEA, e a tabela 6 nos alunos STEA. A correlação entre todas as variáveis foi calculada utilizando-se o teste não-paramétrico Correlação de Spearman.

Tabela 5 - Correlação entre as variáveis de alunos CTEA

CTEA		Total atos criança	Atos/min criança	Funções mais interativas	Funções menos interativas	Ato do professor	Meio verbal	Meio Gestual
Atos/min criança	Corr (r)	100%						
	p-valor	<0,001*						
Funções mais interativa	Corr (r)	89,1%	89,1%					
	p-valor	<0,001*	<0,001*					
Funções menos interativa	Corr (r)	15,4%	15,4%	-17,9%				
	p-valor	0,651	0,651	0,599				
Ato do professor	Corr (r)	16,0%	16,0%	5,9%	49,7%			
	p-valor	0,639	0,639	0,862	0,120			
Meio verbal	Corr (r)	92,7%	92,7%	77,3%	14,9%	14,2%		
	p-valor	<0,001*	<0,001*	0,005*	0,662	0,678		
Meio gestual	Corr (r)	70,2%	70,2%	76,1%	10,0%	23,8%	40,5%	
	p-valor	0,016*	0,016*	0,007*	0,771	0,481	0,216	
Meio vocal	Corr (r)	-22,9%	-22,9%	-24,3%	25,8%	35,2%	-	24,3%
	p-valor	0,498	0,498	0,472	0,444	0,288	0,234	0,471

Fonte: O autor (2017)

*p<0,05 – Teste de Correlação de Spearman

Legenda: CTEA=Alunos com transtorno do Espectro Autista; corr (r) = coeficiente de correlação

Tabela 6 - Correlação entre as variáveis de alunos STEA

STEA		Total atos criança	Atos/min criança	Funções mais interativa	Funções menos interativa	Ato do professor	Meio verbal	Meio Gestual
Atos/min criança	Corr (r)	100%						
	p-valor	<0,001*						
Funções mais interativa	Corr (r)	97,3%	97,3%					
	p-valor	<0,001*	<0,001*					
Funções menos interativa	Corr (r)	-10,5%	-10,5%	-26,8%				
	p-valor	0,758	0,758	0,426				
Ato do professor	Corr (r)	-43,8%	-43,8%	-34,7%	-15,6%			
	p-valor	0,177	0,177	0,296	0,647			
Meio verbal	Corr (r)	94,5%	94,5%	98,2%	-20,4%	-24,3%		
	p-valor	<0,001*	<0,001*	<0,001*	0,547	0,471		
Meio gestual	Corr (r)	72,4%	72,4%	56,6%	15,9%	-57,4%	47,6%	
	p-valor	0,012*	0,012*	0,069#	0,641	0,065#	0,139	
Meio vocal	Corr (r)	-29,8%	-29,8%	-27,7%	-38,7%	40,2%	-	-11,4%
	p-valor	0,373	0,373	0,409	0,240	0,221	0,361	0,738

Fonte: O autor (2017)

* $p < 0,05$ – Teste de Correlação de Spearman

Legenda: STEA=Alunos com transtorno do Espectro Autista; corr (r) = coeficiente de correlação; # = tendência a significância estatística

Como mostra as tabelas 5 e 6, há correlação significativa ($p < 0,001$) em ambos os grupos entre a quantidade de atos/minuto e: o total de atos comunicativos, as funções mais interativas e a quantidade de atos/minuto; entre meio verbal e quantidade de atos/minuto e funções mais interativas; e entre o meio gestual e quantidade de atos/minuto e funções mais interativas. Todas as variáveis citadas também se correlacionaram significativamente com a quantidade total de atos da criança, em ambos os grupos. Apenas no grupo STEA o meio gestual apresentou correlação com tendência a diferença significativa com as funções mais interativas e o total de atos comunicativos do professor.

6 DISCUSSÃO

Considerando a responsividade comunicativa dos alunos, esses padrões foram analisados por meio do protocolo de pragmática que identifica e categoriza cada ato comunicativo, meio e função iniciados pelos sujeitos (FERNANDES, 2011). Os dados foram expostos e discutidos a seguir.

6.1 Atos comunicativos apresentados por alunos CTEA e STEA

Quanto ao número de atos comunicativos por minuto, observou-se que os alunos autistas apresentaram menos iniciativas comunicativas por minuto (média = 0,79) do que os neurotípicos (média = 1,194). Pesquisas com sujeitos autistas, em diferentes situações comunicativas e diferentes idades, evidenciaram média de atos comunicativos inferior a 2,5 atos comunicativos por minuto, variando de 1,7 a 2,1 atos comunicativos por minuto (FERNANDES, BARROS, 2001; MOLINI-AVEJONAS, 2004; CARDOSO, FERNANDES, 2004; MILHER, FERNANDES, 2006). Também corrobora esse dado o estudo de Brito e Misquiatti (2011) que tinha como objetivo investigar as iniciativas de comunicação na interação entre crianças com TEA e suas mães, por meio de uma análise pragmática. O estudo verificou que as crianças com TEA (média = 4,05) apresentaram significativamente menos iniciativas comunicativas por minuto do que as crianças normais (média = 7,45).

Os achados sobre a menor ocorrência de atos comunicativos pelo aluno CTEA em relação com aluno STEA também estão de acordo com o relato de Brito (2007) que menciona que alunos com diagnóstico de Asperger podem apresentar um bom desempenho na linguagem, no entanto, ressalta que é característica a dificuldade em iniciar os atos comunicativos, ou seja, em iniciar uma troca dialógica com o outro. Milher e Fernandes (2013) comentam que iniciar e principalmente manter a troca dialógica é um grande desafio para qualquer falante, visto que requer recursos linguísticos.

Notou-se também que o número de atos dos professores com alunos CTEA e STEA não apresentaram diferença significativa. Brito (2007) apresenta dados opostos aos citados neste estudo. Em média, na sua pesquisa, as professoras apresentaram 3,4 atos comunicativos por minuto, enquanto seus alunos com TEA

manifestaram 2,7 atos por minuto, sendo que o número de iniciativas comunicativas das professoras foi superior ao número apresentado por seus alunos. Crianças com poucas iniciativas de comunicação em uma interação podem produzir uma situação em que o outro precisa expressar muitos pedidos, para que reste à criança apenas função de responder, que lhe é mais discriminativa (FERNANDES, 2011).

O mesmo resultado foi encontrado no estudo de Brito e Carrara (2010), cujo número de atos comunicativos por minuto foi superior para as professoras em relação aos alunos. Dois anos depois, Brito, Deliberato e Carrara (2012) realizaram uma pesquisa que tinha como objetivo verificar o perfil comunicativo de crianças com síndrome de Asperger e as estratégias utilizadas por professoras na comunicação com esses alunos no ensino regular. Os autores observaram que o número de atos comunicativos expressos por minuto pelas professoras (3,4 atos/min) foi significativamente superior ao dos alunos.

Com base nos dados do presente estudo, constatou-se que as crianças com TEA foram capazes de se comunicar com seus professores, mesmo apresentado menos atos comunicativos que crianças Neurotípicas. Tal achado está de acordo com as afirmações de Ribeiro (2014), que menciona ser incorreta a ideia de que todas crianças autistas não estabelecem comunicação. Passerino e Santarosa (2005) complementam mencionando que apesar da interação atípica da criança com TEA, eles evidenciam índices de intencionalidade comunicativa.

Brito e Carrara (2010) comentam que a professora tem grande influência nas atividades realizadas pelas crianças, o que evidencia a importância de um direcionamento que busque promover situações em que seus alunos possam se expor, realizando mais atos comunicativos. Nota-se que o número de atos comunicativos de ambos os grupos, CTEA e STEA, foi menor do que a média de normalidade apontada por Fernandes (2011). Mesmo os alunos neurotípicos que expressaram mais atos comunicativos atos por minuto não atingiram o número esperado para sua idade. Segundo este autor, crianças de 30 meses devem ter por volta de seis atos comunicativos por minuto e nenhum dos grupos de alunos deste estudo alcançou tal índice, apesar de todos eles já terem passado dessa idade. Esses dados podem justificar-se pelo fato dos parâmetros de comparação terem sido estabelecidos em ambientes clínicos, diferente do ambiente em que o presente estudo foi realizado.

6.2 Meios comunicativos utilizados por alunos CTEA e STEA

Quando investigado o meio comunicativo dos alunos avaliados, independentemente de ter ou não o transtorno, houve predomínio do uso do meio comunicativo verbal.

Estudos com crianças neurotípicas constataam que quanto aos meios comunicativos utilizados, até aproximadamente o quarto mês de vida há um equilíbrio entre o uso de gesto e vocalizações. Porém, a partir do sexto mês, os gestos passam a corresponder a dois terços de toda a comunicação expressa, inclusive até o início da comunicação verbal que ocorre em torno dos 12 meses (FERNANDES, 2011).

Nos estudos com crianças autistas, especificamente com Síndrome de Asperger, verifica-se maior utilização do meio verbal (BRITO, 2007). A fala da criança com Síndrome de Asperger é tipicamente verbal fluente, sendo as argumentações e contra-argumentações do tipo racionais (CAMARGO JUNIOR, 2013).

De acordo com Stelzer (2010), nos primeiros estudos realizados sobre autismo, as crianças pesquisadas por Leo Kanner não falavam nada ou apresentavam grande comprometimento na linguagem. Tais evidências foram contrárias daquelas pesquisadas por Asperger, que afirmava que suas crianças falavam como pequenos adultos.

Quando comparadas as médias de ambos os grupos do presente estudo, nota-se que crianças CTEA demonstraram menos meios verbais (média = 14,18) do que as STEA (média = 15,16) Esses dados concordam com os apresentados no estudo de Brito e Misquiatti (2011) em que crianças com TEA foram comparadas às normais, e apresentaram diferenças significantes no uso dos meios comunicativos, ou seja, mostraram estatisticamente menor uso dos meios verbais do que as crianças normais.

Já Campelo et al. (2009) analisaram as habilidades comunicativas verbais e não-verbais de crianças autistas e destacaram a predominância do meio gestual (72%) em detrimento do vocal (22%) e verbal (6%). Outra pesquisa realizada por Amato e Miranda (2010) mostra que em ambos os grupos estudados houve predomínio da utilização do meio gestual para a comunicação. Brito e Carrara (2010)

verificaram que a ocorrência do meio gestual entre os alunos com distúrbios do espectro autístico foi superior à ocorrência dos meios verbal e vocal, o que contrapõe os dados da presente pesquisa.

No estudo de Armonia e Misquiatti (2011) que propôs caracterizar e comparar o perfil comunicativo de crianças com distúrbios do espectro autístico com dois diferentes interlocutores, os autores observaram que o meio gestual é semelhante nas duas situações de interação: com o próprio terapeuta (90,25%) e com terapeuta desconhecido (93,25%). Neste mesmo estudo, o meio vocal apresentou uma ocorrência maior na situação de interação com o interlocutor desconhecido (31,50%), em comparação ao próprio terapeuta (16,00%).

Em estudo realizado no âmbito escolar, com alunos que possuíam Síndrome de Asperger, observou-se que a ocorrência do meio comunicativo gestual foi superior à ocorrência dos meios verbal e vocal. Já na comparação entre a frequência do meio verbal e do meio vocal, foi observada ocorrência significativamente superior do meio verbal (BRITO, DELIBERATO, CARRARA, 2012).

6.3 Funções comunicativas utilizadas por alunos CTEA e STEA

Nas funções comunicativas constatou-se que ambos os grupos utilizaram funções mais interativas durante a comunicação (CTEA média = 21,09; STEA média = 33,45), em comparação com as menos interativas. Acosta et al. (2006) explicaram que as funções comunicativas estão correlatas a intencionalidade comunicativa.

Fernandes (2011) refere que as funções mais interativas são: pedido de objeto, pedido de ação, pedido de rotina social, pedido de consentimento, pedido de informação, reconhecimento do outro, exibição, comentário, nomeação, exclamativa, narrativa, expressão de protesto, protesto, jogo compartilhado e as funções. Brito e Carrara (2010) investigaram as habilidades pragmáticas de alunos com distúrbios do espectro autístico durante a interação com suas professoras. Os autores identificaram que quanto aos alunos com a síndrome de Asperger, a maioria (85,7%) também apresentou maior frequência de funções comunicativas menos interativas, e apenas um aluno (14,3%) utilizou funções comunicativas mais interativas. Brito, Deliberato e Carrara (2012) apresentaram dados opostos a essa pesquisa, e

ênfâtizaram que os alunos autistas apresentaram funções comunicativas menos interativas.

Os achados do presente estudo indicam que, provavelmente, o uso das funções mais interativas nas trocas dialógicas com os professores tenha ocorrido em função de que os sujeitos investigados apresentam nível leve dentro do espectro autista. Sobre níveis expressivos de linguagem dentro do Espectro Autista é importante elucidar alguns termos atuais e suas peculiaridades relacionadas a comunicação. Camargos Junior (2013) explica:

Hoje utilizamos a denominação de Transtorno do Espectro do Autismo de Alto funcionamento (TEAAF) tanto para a SA², quanto para o próprio TEAAF. A pessoa que tem SA não apresenta os clássicos atrasos no desenvolvimento como ocorre com o AI, fato que gera uma identificação mais tardia, ocorrendo na maioria dos casos, por volta dos 6 anos de idade, quando a qualidade de participação no mundo social é imperativa. Quando há histórico pessoal de atrasos no desenvolvimento encontrado no AI³, mas a evolução é boa, com desenvolvimento de fala, da alfabetização, etc, esse indivíduo será classificado como tendo Transtorno do Espectro do Autismo de Alto Funcionamento e não SA.

O mesmo autor ênfatiza que a Síndrome de Asperger também apresenta prejuízos na área de interação interpessoal, da comunicação e da interação. Porém, ele ênfatiza que são características mais sutis (CAMARGOS JUNIOR, 2013).

No presente estudo, notou-se ainda que a média do uso das funções mais interativas foi maior para o grupo STEA do que para o grupo CTEA, podendo-se constatar que os alunos STEA fazem mais atos dirigidos aos professores do que os CTEA. Sujeitos com autismo apresentam prejuízos nas trocas de turnos⁴, em manter o fluxo da conversa, sendo frequente a existência de longas pausas, com déficit na prosódia e na pragmática (CAMARGOS JUNIOR, 2013). Já Fernandes (2011) esclarece que é notório algum uso funcional da comunicação em crianças neurotípicas desde os primeiros meses de vida.

Brito e Misquiatti (2011) relatam em seu estudo que em relação às funções comunicativas mais interativas, as crianças com DEA apresentaram menor frequência (média = 2,6) do que as normais (média = 7,2). Já quanto às funções

²SA - Sigla referente a Síndrome de Asperger.

³AI - Sigla referente ao Autismo Infantil.

⁴Trocas de turnos: é a natural forma de dialogar quando um interlocutor fala e deixa o outro falar em seguida.

menos interativas, as crianças com DEA apresentaram maior ocorrência (média = 1,5) do que as crianças normais (média = 0,3)

Na pesquisa sobre avaliação de crianças autistas, Hage (2003) menciona que estas demonstram níveis de funcionalidade primitiva na comunicação. Essa referência da literatura corrobora de forma geral os dados da presente pesquisa, que evidenciam que os sujeitos autistas conseguiram realizar comunicação com seus professores, mas que a mesma aconteceu de forma restrita quando comparada a interação de alunos neurotípicos.

No estudo de Moreira et al. (2010) que buscou resgatar a literatura sobre a ordem de frequência da utilização das funções comunicativas, foi possível evidenciar grande heterogeneidade dos quadros autísticos. Dessa forma, os autores inferiram que torna-se difícil realizar generalizações a respeito de variáveis específicas relacionadas ao desempenho comunicativo de sujeitos autistas.

6.4 Correlações entre as variáveis:

Verificou-se correlação significativa entre as funções mais interativas e quantidade de atos/minutos em ambos os grupos (Tabelas 4 e 5), ou seja, à medida que tanto os alunos CTEA quanto os STEA aumentavam os atos comunicativos as funções mais interativas eram mais usadas, e vice-versa.

Sugere-se que essa correlação apresentada na tabela 4 de alunos CTEA esteja atrelada a um melhor desempenho de linguagem apresentado por esses indivíduos. Observou-se que grande parte dos alunos inclusos em salas regulares de Foz do Iguaçu, são crianças que apresentam nível mais leve.

Pesquisas como a de Brito (2007) corroboram esse estudo, evidenciando correlações significativas entre as funções mais interativas e o meio comunicativo verbal. Thordardottir e Weismer (2002) observaram que as crianças com alteração de linguagem, se comparadas aos seus pares em desenvolvimento normal, não apresentaram alterações pragmáticas evidentes, porém, demonstraram uso de estruturas lingüísticas menos sofisticadas, o que pode ter também ocorrido, mas que não foi analisado nesta pesquisa.

No estudo de Passerino e Santarosa (2005) que realizou um estudo de caso com sujeitos com autismos, evidenciou que as crianças dentro do espectro do autismo mostraram-se capazes de realizar conversação, mesmo que de forma alternativa em alguns episódios, mas era possível identificar intenção comunicativa.

De acordo com Carpenter e Tomasello (2000) a forma como as crianças autistas interagem com seus pares é diferente do modo pelo qual as crianças neurotípicas o fazem. Observou-se que para alunos CTEA a interação com o outro aumentou a correlação das funções mais interativas e o meio verbal. O adulto pode agir como facilitador do uso de linguagem para alunos autistas (BRITO,2007).

Na medida em que os professores compõem o contexto social de alunos com TEA, estes podem, portanto, influenciar o modo de interagir e de se comunicar dessas crianças (DREW ET AL.,2007). Roncon (2003) enfatiza em seu estudo sobre as abordagens familiares face ao autismo, que em qualquer díade, o fluxo de interação requer permanente estímulo e ajustamento, até que se estabeleça uma sincronia comunicativa entre ambas.

Embora o meio gestual no grupo STEA tenha sido, em números absolutos, menor que no grupo CTEA, houve apenas uma tendência a significância na correlação desta com a quantidade de atos do professor e com as funções mais interativas. Enfatiza-se que as emissões gestuais e vocais são caracterizadas por segmentos ininteligíveis ao interlocutor, comprometem a situação dialógica, dificultam a compreensão da mensagem e a interpretação comunicativa do falante (RODRIGUES e BEFI-LOPES,2004). Por outro lado, Azevedo (2017) ressalta que a ocorrência de gestos atrelada a vocalização por parte da criança, pode apresentar um importante caráter comunicativo, uma vez que se percebe a capacidade da criança de iniciar uma interação, a tentativa de se fazer entender.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu caracterizar e comparar o perfil comunicativo de alunos com Transtorno do Espectro Autista e sem o Transtorno do Espectro Autista na interação com seus professores em sala regular. Os resultados obtidos demonstraram diferenças significativas entre o perfil comunicativo de aluno CTEA quando comparados ao grupo de alunos STEA. Essa comparação elucida alguns questionamentos quanto às possibilidades e restrições de alunos com autismo comparados aos alunos neurotípicos da sala regular.

Os alunos CTEA iniciaram menos a comunicação com o professor, utilizando-se do meio verbal e funções mais interativas. Já alunos STEA iniciaram mais a comunicação com o professor e também utilizaram o meio verbal e funções mais interativas. Os dados confirmam a hipótese que alunos CTEA são capazes de estabelecer comunicação com o professor, mas apresentam desempenhos não satisfatórios quanto ao repertório de linguagem quando comparados aos alunos neurotípicos (STEA).

Constatou-se também que os professores apresentaram um maior número de atos comunicativos que seus alunos e houve uma correlação positiva entre os atos comunicativos de alunos e professores, principalmente dos alunos autistas. Sendo assim, os professores apresentam uma posição muito importante para que aconteça essa interação, já que eram eles desencadeavam grande parte da comunicação com o aluno, dando início a comunicação. Essas ações comunicativas dos professores, tornam-se importante no âmbito educacional, já que incentivam e desenvolvem as habilidades comunicativas dos alunos.

Quando se coloca a relevância do professor como facilitador, é necessário salientar quanto ao preparo destes sujeitos como mediadores e agentes de inclusão, assim como o papel da escola como o espaço propício para isso. A transposição de teorias para as práticas em para a sala de aula pode ser viabilizada pela participação ativa do professor, como agente de intervenção.

Consoante ao objetivo pesquisado torna-se imprescindível mencionar que, o uso do instrumento desta pesquisa, apesar de estar direcionado ao ambiente clínico, possibilitou a descrição e direcionamento da análise das diversas peculiaridades

comunicativas dos alunos no ambiente escolar, especificamente na sala de aula. Diante do cenário escolar, este estudo preocupou-se em considerar não somente os atos comunicativos iniciais que o adulto ou a criança realizaram, mas também a interação as respostas dos alunos aos possíveis questionamentos realizados pelos professores e vice-versa, observando desta forma a troca dialógica entre ambos. Esses dados possibilitam registrar a relevância do professor como facilitador da habilidade comunicativa, favorecendo a interação comunicativa com seus alunos.

Considerando que este estudo foi conduzido com um pequeno número de participantes, em condição natural de sala de aula, é preciso ser visto como preliminar e exploratório. Oportuno reiterar, a necessidade de outros tipos de análises que possibilitem formas diferenciadas de mensuração dos dados, com amostras maiores, possibilitando a ampliação das generalizações possíveis. Sugere-se também estudos que verifiquem outros anos escolares, níveis diferentes do espectro autista e diferentes contextos do ambiente escolar que envolvam a comunicação.

Além disso, pretende-se, com este estudo, subsidiar orientações aos professores em relação a comunicação na sala de aula, como: direcionar a fala ao aluno, devendo ser clara e simples, para melhor compreensão. Observar a capacidade comunicativa para utilizá-las como entrada para atividades de ensino. Utilizar-se de questionamentos que possibilitem a troca dialógica e ampliação do discurso do aluno. Buscar atividades interativas que possibilitem a troca dialógica com os demais alunos da sala. Em caso de crianças que não verbalizam utilizar-se de recursos como Comunicação Alternativa, para facilitar a expressão e compreensão.

Considerando que os comportamentos dessas crianças podem ser influenciados pelos contextos interativos, torna-se importante a mediação do adulto e, sobretudo, as particularidades de cada criança. Conhecer e investigar ações de interações entre professores e crianças autistas foi imprescindível para entender que a garantia do sucesso da inclusão escolar se dá por meio da participação efetiva de variadas partes. Vale ressaltar, que cabe também ao profissional de Fonoaudiologia atuar no respaldo a esses educadores quanto a estratégias que possibilitem o desenvolvimento das habilidades comunicativas, a identificação de necessidades educacionais especiais de alunos com TEA, a formação continuada dos professores,

a forma de assessoria e de acompanhamento, bem como a oferta de treinamentos aos demais funcionários da instituição.

Elucidar a diferenciação de comunicação de criança autista com a neurotípica sugere diversos caminhos a serem explorados diante dos recursos pedagógicos, já que poucos estudos se ocuparam dessas temáticas em sala inclusivas, como observa-se na escassa literatura recuperada nas buscas bibliográficas.

Portanto, espera-se que os resultados deste trabalho, possibilitem novos estudos que: testem propostas pedagógicas que ampliem a comunicação de alunos autistas em sala de aula; realizem adaptações de recursos auxiliares à comunicação deste aluno com os professores e colegas em sala de aula; e finalmente que avaliem capacitações aos professores quanto às ações que proporcionam o desenvolvimento das habilidades comunicativas no âmbito escolar, na troca dialógica e no processo aprendizagem desses alunos.

8 REFERÊNCIAS

ACOSTA, V. M.; MORENO, A.; RAMOS, V.; QUINTANA, ESPINO, O. Avaliação do desenvolvimento pragmático. In: ACOSTA, V. M.; MORENO, A.; RAMOS, V.; QUINTANA, ESPINO, O. **Avaliação de linguagem: teoria e prática do processo de avaliação do comportamento linguístico infantil**. São Paulo: Santos Editora, 2006.

ALVES, C. **Educação inclusiva no sistema regular de ensino - o caso do município do Rio de Janeiro, 2002**. Disponível em: <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_RJ>. Acesso em: 12/06/2016.

AMATO, C. A. de la H.; MIRANDA, F. F. D. O uso interativo da comunicação em crianças autistas verbais e não verbais. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 22, n. 4, p. 373-378, 2010.

APA, American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAÚJO, A. C.; NETO, F. L. A nova classificação americana para os transtornos mentais – o DSM-5. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 16, n. 1, p. 67-82, 2014.

ARMONIA, A. C.; MISQUIATTI, A. R. N. Caracterização do perfil comunicativo de crianças com distúrbios do espectro autístico com diferentes interlocutores. **Revista CEFAC**, v. 13, n. 5, p. 831-837, 2011.

ASSUMPÇÃO JR, F. B. O diagnóstico nos transtornos do espectro autístico. In: NUNES, L. R. d'O. de P.; SUPLINO, M.; WALTER, C. C. de F. **Ensaio sobre autismo e deficiência múltipla**. Marília: Marquezine & Manzini, 2013, p. 11-18.

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**. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2017.

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Lei nº 12.764, de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Casa Civil/Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPE**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Diretoria de Políticas de Educação Especial. Brasília, DF, 2013.

BRITO, M. C.; CARRARA, K. Alunos com distúrbios do espectro autístico em interação com professores na educação inclusiva: descrição de habilidades pragmáticas. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 15, n. 3, p. 421-429, 2010.

BRITO, M. C. **Análise do perfil comunicativo de alunos com transtornos do espectro autístico na interação com seus professores**. 151 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia

do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Universidade Estadual Paulista, UNESP, Bauru, SP, 2007.

BRITO, M. C.; DELIBERATO, D.; CARRARA, K. Relações entre o perfil comunicativo de crianças com síndrome de Asperger e estratégias de professores. **Revista Educação em Questão**, v. 42, n. 28, p. 309-337, 2012.

BRITO, M. C.; MISQUIATTI, A. R. N. Iniciativas de comunicação na interação entre crianças com distúrbios do espectro autístico e suas mães: análise pragmática. **Revista CEFAC**, v. 13, n. 6, p. 993-1001, 2011.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

CAMARGO, S. P. H.; RISPOLI, M. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 639-650, 2013.

CAMARGOS JUNIOR, W. **Síndrome de Asperger e outros transtornos do espectro do autismo de alto funcionamento: da avaliação ao tratamento**. Belo Horizonte: Artesã, 2013.

CAMPELO, L. D.; LUCENA, J. A.; LIMA, C. N. DE; ARAÚJO, H. M. M. DE; VIANA, L. G. DE O.; VELOSO, M. M. L.; et al. Autismo: um estudo de habilidades comunicativas em crianças. **Revista CEFAC**, v. 11, n. 4, p. 598-606, 2009.

CAMPOS, L. K. de; FERNANDES, F. D. M. Perfil escolar e as habilidades cognitivas e de linguagem de crianças e adolescentes do espectro do autismo. **CoDAS**, v. 28, n. 3, p. 234-243, 2016.

CARDOSO, C.; FERNANDES, F. D. M. A comunicação de crianças do espectro autístico em atividades em grupo. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 16, n. 1, p. 67-74, 2004.

CARPENTER, M.; TOMASELLO, M. Joint attention, cultural learning, and language acquisition: implications for autism. In: WETHERBY, A. M.; PRIZANT, B. M. **Autistic Spectrum Disorders: a Transactional Developmental Perspective**. Baltimore: Brookes, 2000, p. 31-54.

CARVALHO, G. M. M. de; RÊGO, F. L. B.; LIMA, D. M. Aquisição de linguagem e a verbalização ecológica do autista. **Psyche**. v. 7, n. 12, p. 159-174, 2003.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 2006.

Drew A, Baird G, Taylor E, Milne E, Charman T. The Social Communication Assessment for Toddlers with Autism (SCATA): an instrument to measure the frequency, form and function of communication in toddlers with autism spectrum disorder. *J Autism Dev Disord*. 2007.

DE MATTOS, L. K.; NUERNBERG, A. H. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnósticos de autismo na Educação Infantil. **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 129-141, 2011.

DE PAULA NUNES, D. R.; DE AZEVEDO, M. Q. O.; SCHIMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.

FARIA, P. V. S.; ARAUJO, D. A. C. **Sala de Recurso**: espaço adicional às pessoas com habilidades específicas. In: SIMPÓSIO CIENTÍFICO CULTURAL, 8., 2011, Paranaíba. *Anais...* Paranaíba, 2011.

FARIAS, I. M. de; MARANHÃO, R. V. de A.; CUNHA, A. C. B da. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 3, 2008, p. 365-384.

FERNANDES, F. D. M. **Autismo Infantil, representando o enfoque fonoaudiológico**. São Paulo: Lovise, 1996, p. 17-28.

FERNANDES, F. D. M.; BARROS, C. H. C. Funções comunicativas expressas por crianças autistas: o uso de procedimentos específicos para inseri-las no contexto da terapia de linguagem. **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 18, n. 3, p. 239-248, 2001.

FERNANDES, F. D.; CARDOSO, C.; SASSI, F. C., AMATO, C. L H.; SOUSA-MORATO, P. F. Fonoaudiologia e autismo: resultado de três diferentes modelos de terapia de linguagem. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 20, n. 4, p. 267-272, 2008.

FERNANDES, F. D. M. Pragmática. In: ANDRADE, C. R. F.; BEFI-LOPES, D. M.; FERNANDES, F. D. M.; WERTZNER, H. F. **ABFW**: teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática. Barueri: Pró-Fono, 2011, p. 83-97.

FERREIRA, L. PI. **Temas de fonoaudiologia**. Loyola, 1984.

FIDALGO, A. P.; GODOI, J. P. de; GIOIA, P. S. Análise de um procedimento de comunicação funcional alternativa (Picture Exchange Communication System). **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 10, n. 1, p. 51-66, 2008.

FOSCARINI, A. C.; PASSERINO, L. M. **Escalando possibilidades de comunicação e interação em crianças com autismo não oralizadas**. In: Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa, 5., 2010, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre, 2010.

FREIRE, C. M. B. **Comunicação e interação social da criança com perturbação do espectro do autismo**. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Curso de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2012.

GIARDINETTO, A. R. dos S. B; LOURENÇO, A. C.; CAPELLINI, V. L. M. F. O professor da Educação Especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 46, p. 385-400, 2013.

GOLDBERG, K. Autismo: uma perspectiva histórico-evolutiva. **Revista de Ciências Humanas**, v. 6, n. 6, p. 181-196, 2012.

GOLDSTEIN, H. PECS and responsive prelinguistic milieu teaching in children with autism produce similar gains in requesting. **Evidence-Based Communication Assessment and Intervention**, v. 1, n. 3, p. 121-123, 2007.

GOMES, R. C.; NUNES, D. R. P. Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, v. 40, n. 1, p. 143-161, 2014.

GONÇALVES, C. A. B.; DE CASTRO, M. S. J. Propostas de intervenção fonoaudiológica no autismo infantil: revisão sistemática da literatura. **Distúrbios da Comunicação**, v. 25, n. 1, p. 15-25, 2013.

GORDON, K.; PASCO, G.; MCEL DUFF, F.; WADE, A.; HOWLIN, P.; CHARMAN, T. A communication-based intervention for nonverbal children with autism: What changes? Who benefits? **Journal of consulting and clinical psychology**, v. 79, n. 4, p. 447-457, 2011.

GOULART, P.; ASSIS, G. J. A. de. Estudos sobre autismo em análise do comportamento: aspectos metodológicos. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental Cognitiva**, v. 4, n. 2, p. 151-165, 2002.

GUIMARÃES, A. de B. **Interações sociais envolvendo crianças com transtorno do espectro do autismo em classes comuns**: o olhar de seus professores. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador, BA, 2017.

HAGE, S. R. V. A avaliação fonoaudiológica em crianças sem oralidade. **Tópicos em Fonoaudiologia**, v. 5, p. 175-85, 2003.

JESUS, J. C. de; OLIVEIRA, T. P.; REZENDE, J. V. de. Generalização de mandos aprendidos pelo PECS (Picture Exchange Communication System) em crianças com transtorno do espectro autista. **Temas em Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 531-543, 2017.

LAMÔNICA, D. A. C. **Utilização de variações da técnica do ensino incidental para promover o desenvolvimento da comunicação oral de uma criança diagnosticada autista**. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, SP, 1992.

LEBOYER, M. **Autismo infantil** – fatos e modelos. Campinas: Papyrus, 1995.

LEBOYER, M.; DALGALARRONDO, R. G. **Autismo infantil**: fatos e modelos. Campinas: Papyrus, 1995.

LEMOS, E. L. M. D.; SALOMÃO, N. M. R.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Inclusão de crianças autistas: Um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 1, p. 117-130, 2014.

LOPES-HERRERA, S. A. **Avaliação de estratégias para desenvolver habilidades comunicativas verbais em indivíduos com autismo de alto funcionamento e Síndrome de Asperger**. 181 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, SP, 2004.

LOPES-HERRERA, S. A.; MAXIMINO, L. P. **Fonoaudiologia**: intervenções e alterações da linguagem oral infantil. 2. ed. Ribeirão Preto. Book Toy, 2012.

MACHADO, M. L. C. A. **Autismo infantil**: uma abordagem fonoaudiológica dirigida à família. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Fonoaudiologia Clínica-Linguagem) - Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica-Linguagem, CEFAC, Rio de Janeiro, RJ, 2000.

MARQUES, D. F.; BOSA, C. A. Protocolo de Avaliação de Crianças com Autismo: evidências de validade de critério. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 31, n. 1, p. 43-51, 2015.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo**: guia prático. 5. ed. São Paulo: AMA, 2007.

MERGL, M.; AZONI, C. A. S. Tipo de ecolalia em crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Revista CEFAC**, v. 17, n. 6, p. 2072-2080, 2015.

MILHER, L. P.; FERNANDES, F. D. M. Análise das funções comunicativas expressas por terapeutas e pacientes do espectro autístico. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 18, n. 3, p. 239-248, 2006.

MILHER, L. P.; FERNANDES, F. D. M. Considerando a responsividade: uma proposta de análise pragmática no espectro do autismo. **CoDAS**, v. 25, n. 1, p. 70-75, 2013.

MISQUIATTI, A. R. N.; BRITO, M. C.; CERON, J DOS S.; CARBONI, P. P.; OLIVATI, A. G. Comunicação e transtornos do espectro do autismo: análise do conhecimento de professores em fases pré e pós-intervenção. **Revista CEFAC**, v. 16, n. 2, p. 479-486, 2014.

MISQUIATTI, A. R. N.; BRITO, M. C. Terapia de linguagem de irmãos com transtornos invasivos do desenvolvimento: estudo longitudinal. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 15, n. 1, p. 134-139, 2010.

MIZAEL, T. M.; AIELLO, A. L. R. Revisão de estudos sobre o Picture Exchange Communication System (PECS) para o ensino de linguagem a indivíduos com autismo e outras dificuldades de fala. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 4, p. 623-636, 2013.

MOLINI-AVEJONAS, D. R.; FERNANDES, F. D. M. Alterações pragmáticas, cognitivas e sociais em crianças com autismo: revisão de literatura. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 9, n. 3, p. 179-186, 2004.

MOREIRA, C. R.; FERNANDES, F. D. M. Avaliação da comunicação no espectro autístico: interferência da familiaridade no desempenho de linguagem. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 15, n. 3, p. 430-5, 2010.

MURDOCH, B. E. **Desenvolvimento da fala e distúrbios da linguagem**: uma abordagem neuroanatômica e neurofisiológica. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

OLIVEIRA, C. R. de. **Capacitação do profissional da educação infantil**: identificação precoce de sinais do transtorno do espectro autista. 113 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Universidade Estadual Paulista, UNESP, Bauru, SP, 2017.

OLIVEIRA, J. de; PAULA, C. S. de. Estado da arte sobre inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro do autismo no Brasil. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 12, n. 1, p. 53-65, 2012.

PASSERINO, L. M.; SANTAROSA, L. M. C. Uso de ferramentas síncronas para análise da interação social em sujeitos com autismo: um estudo de caso. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2005.

RIBEIRO, E. L. **A comunicação entre professores e alunos autista no contexto da escola regular: desafios e possibilidades**. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador, BA, 2014.

RODMAN, J. L.; GILBERT, K. A.; GROVE, A. B.; CUNNINGHAM, H.; LEVENSON, S.; WAJSBLAT, L. Efficacy of brief quantitative measures of play for screening for autism spectrum disorders. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 40, n. 3, p. 325-333, 2010.

RODRIGUES, A.; BEFI-LOPES, D. Comparação entre as habilidades pragmáticas de crianças normais e crianças com alteração de desenvolvimento de linguagem. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 9, n. 2, p. 81-87, 2004.

RODRIGUES, I. de B.; MOREIRA, L. E. de V.; LERNER, R. Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar. **Psicologia: teoria e prática**, v. 14, n. 1, p. 70-83, 2012.

RONCON, P. Abordagens familiares face ao autismo. **Análise Psicológica**, v. 21, n. 1, p. 53-57, 2003

ROSENBERG, R. História do autismo no mundo. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. de. **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Menon, 2011.

ROTTA, N. T.; GADIA, C.; TUCHMAN, R. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, v. 80, n. 2, p. S83-94, 2004.

SAAD, A. G. de F.; GOLDFELD, M. A ecolalia no desenvolvimento da linguagem de pessoas autistas: uma revisão bibliográfica. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 21, n. 3, p. 255-260, 2009.

SERRA, D. C. G. A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - **Programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ**, Rio de Janeiro, RJ, 2004.

SILVA, R. A. da; LOPES-HERRERA, S. A.; DE VITTO, L. P. M. Distúrbio de linguagem como parte de um transtorno global do desenvolvimento: descrição de um processo terapêutico fonoaudiológico. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 12, n. 4, p. 322-328, 2007.

SOARES, A. M. M. **Caraterização do apoio à criança com Perturbação de Espectro do Autismo**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Terapêutica da Fala) - Departamento de Ciências da Enfermagem e Tecnologias de Saúde da Universidade Fernando Pessoa, UFP, Porto, 2014.

SOUZA-MORATO, P. F. Perfil funcional da comunicação e a adaptação sócio-comunicativa no espectro autístico. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 12, n. 4, p. 347-347, 2007.

STELZER, G. F. **Cadernos Pandorga de Autismo: uma pequena história do autismo**. São Leopoldo: Editora Oikos, 2010.

TAMANAHA, A. C. Intervenção na Linguagem da Criança com Autismo. In: PERISSINOTO, J.; MARCHESAN, I. Q.; ZORZI, J. L. **Conhecimentos essenciais para atender bem as crianças com autismo**. São José dos Campos: Pulso, 2003, p.55-60.

THORDARDOTTIR, E. T.; WEISMER, S. E. Verb argument structure weakness in specific language impairment in relation to age and utterance length. **Clinical Linguistics & Phonetics**, v. 16, n. 4, p. 233-250, 2002.

Unesco. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Lisboa, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WETHERBY, A. M.; PRUTTING, C. A. Profiles of communicative and cognitive - social abilities in autistic children. **Journal of Speech and Hearing Research**, v. 27, n. 3, p. 364-377, 1984.

APÊNDICE A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: CARACTERIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO ENTRE ALUNOS DO ESPECTRO AUTISTA E PROFESSORES EM CLASSES INCLUSIVAS

Pesquisador responsável e colaboradores:

Andressa Schmiedel

Cynthia Borges de Moura

Convidamos você a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de caracterizar o perfil comunicativo de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na interação com seus professores em classes inclusivas na rede pública de Foz do Iguaçu. Esperamos, com este estudo ampliar o debate em contexto acadêmico, a fim de subsidiar reflexões, programas de orientações e intervenções educacionais, que possam contribuir para uma melhor integração social e escolar desses indivíduos. Para tanto, o estudo consiste na realização de uma filmagem de 30 minutos de interação entre professor e aluno, em sala de aula regular. Durante a execução do projeto estima-se que não haja riscos físicos ou psicológicos à você, contudo caso sintá-se ofendida (o) ou constrangida (o) durante a filmagem, poderá se recusar a continuar com a gravação. No caso de ocorrer qualquer desconforto, pode dirigir-se ao pesquisador e este interromperá a filmagem. Caso seja de sua vontade, o motivo do desconforto será discutido e em eventual necessidade de cuidados médicos o SIATE ou SAMU poderão ser acionados.

Ao final da filmagem você poderá solicitar qualquer informação adicional a respeito da pesquisa que considere relevante. Caso seja de sua vontade, poderá ser agendada uma devolutiva ao final do projeto para a apresentação dos resultados analisados.

Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas para fins científicos. Você também não pagará nem receberá para participar do estudo. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento. No caso de dúvidas ou da

necessidade de relatar algum acontecimento, você pode contatar os pesquisadores pelos telefones mencionados acima ou o Comitê de Ética pelo número 3220-3272. Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto.

(Assinatura do Participante)

(Nome do Participante)

Eu, _____, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

_____, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Caracterização da comunicação entre alunos do espectro autista e professores em classes inclusivas.

Pesquisador responsável e colaboradores:

Andressa Schmiedel

Cynthia Borges de Moura

Convidamos seu filho, a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de analisar a comunicação de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na interação com seus professores dentro da sala de aula. Esperamos, com este estudo, ampliar o debate em contexto acadêmico sobre a interação comunicativa entre professores e alunos com TEA a fim de subsidiar reflexões, programas de orientações e intervenções educacionais, que possam contribuir para uma melhor integração social e escolar desses indivíduos. Para tanto, o estudo consiste na realização de uma filmagem de 30 minutos de interação entre professor e aluno, em sala de aula regular. Durante a execução do projeto prezamos que não haja riscos físicos ou psicológicos ao seu filho, contudo caso o menor sinta-se ofendida (o) ou constrangida (o) durante a filmagem, poderá se recusar a continuar com a gravação. No caso de ocorrer qualquer desconforto, o menor pode dirigir-se ao pesquisador e este interromperá a filmagem. Caso seja vontade do menor, o motivo de desconforto será discutido e em eventual necessidade de cuidados médicos o SIATE ou SAMU poderão ser acionados.

A identidade do seu filho não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas fins científicos. Não pagará nem receberá para participar do estudo. Além disso, poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, pode contatar os pesquisadores pelos telefones mencionados acima ou o Comitê de Ética pelo número 3220-3272.

Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e autorizo _____
a participar da pesquisa.

(Assinatura do responsável)

(Nome do responsável)

Eu, _____, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

_____, ____ de _____ de _____.

ANEXO A
ATOS E MEIOS COMUNICATIVOS

Atos Comunicativos	Começam quando a interação adulto-criança, criança-adulto ou criança-objeto é iniciada, terminando quando o foco de atenção da criança muda ou há troca de turno
Meio comunicativo	Os atos comunicativos são divididos em: verbais (VE) (que envolvem pelo menos 75% de formais da língua) vocais (VO) (todas as outras emissões) e gestuais (G) (que envolvem movimentos do corpo e do rosto)

Figura 2 – Atos e meios comunicativos

ANEXO C
FICHA-RESUMO INDIVIDUAL CRIANÇA

FICHA-RESUMO INDIVIDUAL – CRIANÇA

MEIO E FUNÇÃO COMUNICATIVA											
Nome:			idade:			data:					
nº da fita:		diagnóstico:				terapeuta:					
Função	Meio	Nº	%	Função	Meio	Nº	%	Função	Meio	Nº	%
	VE				VE				VE		
PO	VO			PS	VO			PI	VO		
	G				G				G		
	VE				VE				VE		
RO	VO			C	VO			N	VO		
	G				G				G		
	VE				VE				VE		
EX	VO			NF	VO			XP	VO		
	G				G				G		
	VE				VE				VE		
EP	VO			PA	VO			PC	VO		
	G				G				G		
	VE				VE				VE		
PR	VO			E	VO			AR	VO		
	G				G				G		
	VE				VE				VE		
PE	VO			JC	VO			J	VO		
	G				G				G		
	VE				VE						
NA	VO			RE	VO						
	G				G						

Nº total de atos comunicativos:

Nº de atos comunicativos da criança (C): n= (%) – atos comunicativos por minuto

Nº de atos comunicativos do adulto (A): n= (%)

Figura 4 – Ficha-resumo individual criança

ANEXO D

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
OESTE DO PARANÁ/
UNIOESTE - CENTRO DE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: LEVANTAMENTO DAS AÇÕES E INTERVENÇÕES REALIZADAS NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FOZ DO IGUAÇU/PR.

Pesquisador: Adriana Zilly

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 55136716.3.0000.0107

Instituição Proponente: CCB Colegiado de Ciências Biológicas

Patrocinador Principal: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.665.147

Apresentação do Projeto:

Vivemos o desafio da inclusão de alunos com necessidades especiais em nossas escolas. O diagnóstico precoce e atendimento escolar especializado são elementos fundamentais nesse processo. Nesse contexto, tanto os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) quanto as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) são locais estratégicos para a atuação de profissionais capacitados. Como a implantação da política de inclusão escolar está completando 11 anos, é um bom momento para analisar como o trabalho está sendo desenvolvido com alunos diagnosticados com Dislexia, Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e Transtornos do Especto Autista (TEA), bem como os pontos que ainda são empecilhos para o diagnóstico e inclusão abrangente de crianças com transtornos de aprendizagem na classe normal. Este projeto será

desenvolvido nas SRMs e nos CMEIs da cidade de Foz, no ano letivo de 2016, com todos os professores que aceitarem participar desta pesquisa. O

estudo terá uma abordagem qualitativa e utilizará o Método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) de

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
OESTE DO PARANÁ/
UNIOESTE - CENTRO DE**



Continuação do Parecer: 1.665.147

Lefrevo, Lefrevo (2000). Com isso pretende-se ampliar o debate em relação à formação do professor especialista, investigar como está sendo feito o diagnóstico e sugerir meios para evitar o diagnóstico tardio, apresentar estratégias de ensino e práticas pedagógicas para alunos diagnosticados com dislexia, TDAH e TEA e caracterizar o perfil comunicativo de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na interação com seus professores em sala de aula.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar o trabalho que está sendo desenvolvido nas SRMs da cidade de Foz do Iguaçu para alunos diagnosticados com Dislexia, TDAH e TEA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresenta.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta as informações necessárias.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

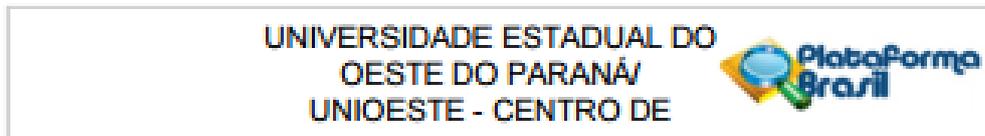
Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_566969.pdf	07/07/2016 14:06:44		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle_Professores.docx	07/07/2016 14:06:14	Paulo César Morales Mayer	Aceito

Endereço: UNIVERSITÁRIA
 Bairro: UNIVERSITARIO CEP: 85.819-110
 UF: PR Município: CASCAVEL
 Telefone: (45)3228-3272 E-mail: cep.pppq@unioeste.br



Continuação do Parecer: 1.685.147

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pais_dos_alunos.docx	07/07/2016 14:05:54	Paulo César Moraes Mayer	Acerto
Outros	Termo_compromisso_dados_arquivo.pdf	18/05/2016 00:44:59	Paulo César Moraes Mayer	Acerto
Outros	Termo_compromisso_nao_inicio.pdf	18/05/2016 00:44:32	Paulo César Moraes Mayer	Acerto
Outros	Declaracao_de_Financiamento.pdf	18/05/2016 00:43:59	Paulo César Moraes Mayer	Acerto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Dislexia_TDAH_TEA_v2.docx	18/05/2016 00:30:20	Paulo César Moraes Mayer	Acerto
Outros	Lattes_Cynthia_2016.docx	10/03/2016 18:28:01	Paulo César Moraes Mayer	Acerto
Outros	adriana_lattes.pdf	10/03/2016 18:28:57	Paulo César Moraes Mayer	Acerto
Outros	Autorizacao_Pesquisa.pdf	10/03/2016 14:47:02	Paulo César Moraes Mayer	Acerto
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Dislexia_TDAH_TEA.pdf	25/03/2016 15:58:12	Paulo César Moraes Mayer	Acerto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCADEL, 28 de Julho de 2016

Assinado por:

João Fernando Christofoletti
(Coordenador)

Endereço: UNIVERSITARIA
Bairro: UNIVERSITARIO CEP: 85.819-110
UF: PR Município: CASCADEL
Telefones: (45)3220-3272 E-mail: cep.pppg@unioeste.br

Figura 5 – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa