



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

ANA CRISTINA NERY DA FONSECA SANTOS

**COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS PARA O LETRAMENTO
EMERGENTE**

**JOÃO PESSOA
2024**

ANA CRISTINA NERY DA FONSECA SANTOS

**COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS PARA O LETRAMENTO
EMERGENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, com área de aprofundamento em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Munique Massaro

**JOÃO PESSOA
2024**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237c Santos, Ana Cristina Nery da Fonseca.

Comunicação aumentativa e alternativa na educação infantil: atividades e estratégias educacionais para o letramento emergente / Ana Cristina Nery da Fonseca Santos. - João Pessoa, 2024.

65 f. : il.

Orientação: Munique Massaro.

Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Comunicação aumentativa e alternativa. 2. Letramento emergente. 3. Educação infantil. 4. Práticas educacionais. I. Massaro, Munique. II. Título.

UFPB/CE

CDU 373.3(043.2)

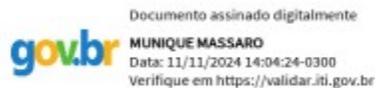
ANA CRISTINA NERY DA FONSECA SANTOS

**COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS PARA O LETRAMENTO
EMERGENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, com área de aprofundamento em Educação Especial.

Aprovado em: 25 de outubro de 2024.

BANCA EXAMINADORA



Dra. Munique Massaro
Orientadora
Universidade Federal da Paraíba

Dra. Efigênia Maria Dias Costa
Membro avaliadora
Universidade Federal da Paraíba

Dra. Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins
Membro avaliadora
Universidade Federal da Paraíba

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, pelo reestabelecimento da minha saúde, para que eu pudesse concluir essa jornada. Eu te agradeço pela minha vida.

À minha família, ao meu esposo, Danilo, pelo amor, pela compreensão, e em especial ao meu filho, pela inspiração para que eu pudesse me dedicar aos estudos, por acreditar que juntos poderíamos ir mais longe, ajudando-o a tornar-se cidadão do mundo. Esse amor incondicional de mãe é capaz correr o mundo lutando por mudanças, por equidade, por justiça, quando se vive numa sociedade tão capacitista, repleta de estigma sobre a pessoa com deficiência e a sua incapacidade de aprender, diante de barreiras atitudinais tão presente no nosso cotidiano. O meu muito obrigada a você, Matheus, por me transformar em uma pessoa melhor, abrindo caminhos para que eu pudesse te ajudar e o quanto isso reverberou e contribuiu para o meu processo profissional.

Aos meus pais, pelas oportunidades educacionais, das quais me fizeram perceber o oceano de possibilidades que a educação recebida trouxe para mim. Essa formação foi fundamental e a verdadeira herança familiar.

À Universidade Federal da Paraíba e todos os meus colegas de turma pelas trocas ao longo desses anos, pois ninguém consegue construir conhecimento se não houver partilhas, concordâncias e discordâncias no processo de aprendizagem. Precisamos uns dos outros para nos desenvolvermos como seres humanos, absorvendo e produzindo conhecimento que fortalece a todos.

À minha querida orientadora, Munique Massaro, por ter aceitado o meu convite e pelas possibilidades de aprendizagens proporcionadas nessa jornada. A proposta foi bem desafiadora para mim, mas a riqueza que ela me ofertou não tem preço. Isso foi algo que me edificou como discente, como pessoa e foram muitos ensinamentos para vida.

Às duas queridas professoras Lisiê Martins e Efigênia Costa, que compõem a banca, docentes que também marcaram a minha trajetória na universidade de forma muito sensível, acolhedora, suavizando a jornada acadêmica.

RESUMO

No presente trabalho será abordado o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa e o desenvolvimento do letramento emergente para as crianças da Educação Infantil. O objetivo geral é identificar atividades e estratégias educacionais para o letramento emergente de crianças usuárias de comunicação aumentativa e alternativa no programa educacional “*Unique Learning System*”, tendo como objetivos específicos categorizar e descrever as atividades e estratégias identificadas no programa educacional “*Unique Learning System*”. A pesquisa é documental, com a abordagem qualitativa, de cunho descritivo. Foi realizada a análise de conteúdos do programa e, em seguida, uma leitura reflexiva dos resultados, a fim de destacar atividades e estratégias educacionais para o letramento emergente. As categorias de análise já preestabelecidas foram: identificação do programa; estrutura do material e aspectos didáticos-metodológicos. Os resultados apresentados apontam para questões que convergem para o desenvolvimento do letramento emergente, através da construção de elementos essenciais para aquisição de leitura e escrita apoiados pela Comunicação Aumentativa e Alternativa. A análise qualitativa do programa proporcionou refletir sobre as oportunidades de maximizar as aprendizagens no letramento emergente com uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa para crianças com necessidades complexas de comunicação na Educação Infantil.

Palavras-chave: Comunicação Aumentativa e Alternativa; Letramento Emergente; Educação Infantil; Atividades; Práticas Educacionais.

ABSTRACT

This work will address the use of Augmentative and Alternative Communication and the development of emergent literacy for children in Early Childhood Education. The general objective is to identify educational activities and strategies for the emerging literacy of children who use augmentative and alternative communication in the "Unique Learning System" educational program, with the specific objectives of categorizing and describing the activities and strategies identified in the "Unique Learning System" educational program. System". The research is documentary, with a qualitative approach, of a descriptive nature. A content analysis of the program was carried out and then a reflective reading of the results, in order to highlight educational activities and strategies for emerging literacy. The pre-established analysis categories were: program identification; structure of the material and didactic-methodological aspects. The results presented point to issues that converge towards the development of emerging literacy, through the construction of essential elements for the acquisition of reading and writing supported by Augmentative and Alternative Communication. The qualitative analysis of the program allowed us to reflect on the opportunities to maximize learning in emerging literacy using Augmentative and Alternative Communication for children with complex communication needs in Early Childhood Education.

Keywords: Augmentative and Alternative Communication; Emergent Literacy; Early Childhood Education; Activities; Educational Practices.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ACC	Augmentative and Alternative Communication
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CNE	Conselho Nacional da Educação
CEB	Câmara da Educação Básica
CPNQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DUA	Desenho Universal da Aprendizagem
ISAAC	International Society Augmentative and Alternative Communication
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NCC	Necessidades complexas de comunicação
PBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UDL	Universal Design for Learning

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Tarefas diferenciais.....	41
Figura 2: Capa - Texto 1.....	45
Figura 3: Texto 1 - Avós.....	46
Figura 4: Um dos pais.....	47
Figura 5: Pais.....	48
Figura 6: Irmãos.....	49
Figura 7: Amigos.....	50
Figura 8: Tios.....	51
Figura 9: Um adulto.....	52
Figura 10: Famílias diferentes.....	53
Figura 11: Sua família.....	54
Figura 12: Quadro de Escolha.....	55
Figura 13: Letras Maiúsculas e Minúsculas.....	56
Figura 14: Segmentação silábica – inicial letra T.....	57
Figura 15: Classificação silábica.....	58
Figura 16: Rimas – terminações at e oy.....	59
Figura 17: Rimas – terminação - un.....	60
Figura 18: Imagens sonoras.....	61
Figura 19: Prancha temática Families.....	62
Figura 20: Prancha temática - novos amigos.....	63
Figura 21: Plano de aula.....	64

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REFERENCIAL TEÓRICO	13
2.1 Educação Infantil na perspectiva inclusiva	13
2.2 Comunicação Aumentativa e Alternativa e o Letramento Emergente	16
3 PERCURSO METODOLÓGICO	25
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	26
4.1 Apresentação dos Resultados	26
4.1.1 Identificação do programa.....	26
4.1.2 Estrutura do Material.....	27
4.1.2.1 <i>Questões de Leitura e Escrita</i>	27
4.1.2.2 <i>Estimulação da Leitura</i>	27
4.1.2.3 <i>Compreensão Leitora</i>	28
4.1.2.4 <i>Representação da Escrita</i>	28
4.1.2.5 <i>Habilidades Metafonológicas e Reconhecimento Alfabético</i>	29
4.2 Questões de Linguagem	29
4.2.1 Questões de Compreensão de Linguagem.....	29
4.2.2.1 <i>Linguagem Receptiva e Expressiva</i>	29
4.2.2.2 <i>Vocabulário</i>	30
4.2.3 Questões de Comunicação Aumentativa e Alternativa.....	30
4.2.3.1 <i>Acessibilidade</i>	30
4.3 Aspectos didáticos-metodológicos	31
4.3.1 Sequência didática.....	31
4.3.2 Conteúdos Pedagógicos.....	32
4.3.3 Atividades Pedagógicas.....	32
4.3.4 Redação dos Textos.....	33
4.3.5 Recursos Audiovisuais.....	33
4.3.6 Avaliação.....	33
4.4 Discussões	34
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS	38
ANEXO	41

1 INTRODUÇÃO

Tudo que toca um filho, toca uma mãe. Tudo que toca o coração, toca a alma. É nesse viés pessoal e extremamente visceral, que a minha trajetória de vida vai ao encontro com a Pedagogia e com o Trabalho de Conclusão de Curso. Essa motivação pessoal veio após um diagnóstico dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA) do meu filho, Matheus, e a necessidade de buscar conhecimento para enfrentamento das barreiras no seu processo de inclusão educacional, especificamente no período da alfabetização. Esses foram pontos cruciais que me fizeram percorrer essa jornada até chegar aqui.

No viés acadêmico, torna-se extremamente relevante, pela possibilidade de ampliar a discussão, propor mais estudos e pesquisas nacionais na área da educação sobre o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), especificamente no curso de Pedagogia. É de extrema urgência, buscar um alinhamento no currículo que contemple uma formação inicial do professor para atender e propor ações pedagógicas que promovam a inclusão de crianças e alunos com deficiência com necessidades complexas de comunicação. O cenário educacional, na perspectiva inclusiva, clama pela efetivação das políticas públicas estabelecidas por leis para a inclusão real desses indivíduos. A aproximação da temática da leitura e escrita, tema de interesse inicial, ganhou um novo olhar, reforço e fôlego, quando me deparei com a união da Comunicação Aumentativa e Alternativa e o Letramento Emergente. Essa encontro aconteceu como bolsista do projeto de pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), concedida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), com a orientação da Professora Dra. Munique Massaro. Esse despertar científico pela temática me direcionou para um público que perpassou o meu olhar para além do autismo, contemplando e refletindo sobre todas as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação.

Sendo assim, torna-se evidente a ampliação de pesquisas na área de Comunicação Aumentativa e Alternativa na perspectiva educacional e as possibilidades de contribuir para o fortalecimento do letramento emergente e a alfabetização das crianças com necessidades complexas de comunicação.

A comunicação é a porta de entrada para as interações sociais e é com ela que os seres humanos expressam seus anseios, desejos, solicitações, vontades, ações e necessidades. Por ela, há uma construção de pontes com o mundo à sua volta, traçando uma trajetória no processo de ensinagem e aprendizagem.

Na aquisição da linguagem, o seu germinar acontece com o convívio social e nas interações com os outros significando aquilo que se quer expressar. No desenvolvimento humano, o processo de aquisição da linguagem é de suma importância para o fortalecimento das interações e compreensão de mundo. De acordo com Vygotsky (1998), a linguagem tem duas funções: o intercâmbio social e o pensamento generalizante, sendo pelas interações sociais que o indivíduo desenvolve as funções psicológicas superiores.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, quando a aprendizagem não acontece por vias diretas, faz-se necessário buscar alternativas para que a aprendizagem ocorra. A afirmação postulada por Vygotsky nos remete pensar que essas vias alternativas construídas são artefatos culturais. Nesse caso em questão, poderíamos conceituar a Comunicação Aumentativa e Alternativa como um desses artefatos, apoiando a inclusão da pessoa com necessidades complexas de comunicação (NCC) no ambiente escolar.

Desse modo, é primordial que no início do processo de escolarização, na educação infantil, sejam realizadas ações que promovam o desenvolvimento linguístico das crianças com NCC, disponibilizando recursos com o uso de CAA de forma estratégica, elaboradas para atender as especificidades da criança. Conforme com Deliberato (2005), os recursos devem estar de acordo com os objetivos propostos pelo professor e adequados à especificidade de cada aluno, considerando as possibilidades cognitivas, visuais e motoras de todos os usuários.

Além disso, é na Educação Infantil que o letramento emergente acontece, sendo uma proposta desafiadora para as crianças com NCC. Segundo Dehaene, (2012), a aprendizagem da leitura e escrita não é algo natural e requer ensino explícito e estruturado. Dessa forma, as práticas pedagógicas assumem uma função crucial para a promoção da aprendizagem em sala de aula dessas crianças no processo inclusivo.

Na Educação Infantil, deve-se trabalhar as habilidades de letramento emergente, isso é, as crianças precisam participar de atividades, brincadeiras, leituras, cantigas e jogos, com a intenção direcionada para as linguagens oral e escrita, que estimulem a emergência da consciência fonológica e o despertar do interesse pelo mundo letrado (Sargiani, 2022). A estimulação precoce da linguagem com o uso da comunicação alternativa permite que as crianças da Educação Infantil desenvolvam competências necessárias que se sustentarão em outros níveis da educação (Massaro; Deliberato, 2017). A própria Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) retoma no campo “Fala, Escuta, Criatividade e Pensamento” a necessidade de articulação entre linguagem e pensamento. Pensar sobre a linguagem é fundamental diante da sua força para o desenvolvimento integral da criança.

Para as crianças com necessidades complexas de comunicação, é de total relevância a implementação dos recursos e sistemas de CAA, como meio de aquisição de linguagem, estimulação de interações comunicativas, viabilizando a inclusão e a participação no contexto escolar e social. Conforme Von Tezchner *et al.* (2005, p. 151):

Trata-se de uma forma extraordinária de desenvolvimento linguístico, mas o objetivo final seria que as crianças que estejam desenvolvendo modos alternativos de comunicação sejam capazes de se comunicar com seus pares e com os adultos sobre os mesmos assuntos e nas mesmas situações que as crianças falantes.

Ressalta-se que nessa proposta inicial de escolarização que a Educação Infantil assume, é importante ampliar o olhar para a promoção de atitudes que sejam compatíveis com os princípios da educação inclusiva dentro de uma prática pedagógica que garanta a educação para todos. Nesses princípios, baseados no direito de uma educação com qualidade, consciente que toda criança aprende, é necessário que a comunidade escolar esteja ciente do papel de desenvolver estratégias pedagógicas diversificadas com criação de vínculos, relações de trocas e a construção de conhecimento.

O cerne desta pesquisa será entorno do *Unique Learnin System*, programa americano de ensino e aprendizagem criado pela fonoaudióloga Jack Clark, em 1997.

A proposta surgiu pela necessidade de ajudar os seus alunos da educação especial na ampliação de repertório comunicacional e na socialização.

Conforme a plataforma N2Y, o ponto de partida da criação de Jack Clark foi um jornal semanal, *News two you*, apoiado com recursos de comunicação aumentativa e alternativa, pensando nos indivíduos com necessidades complexas de aprendizagem, dos quais não tinha matérias que possibilitassem uma ligação aos eventos atuais relevantes, agregando-os ao desenvolvimento das habilidades e competências que favorecem a alfabetização, comunicação e inclusão social.

O *Unique Learning System* consiste em uma plataforma digital, que traz como proposta educacional o desenvolvimento de práticas pedagógicas estratégicas que promovam o aprendizado de crianças, incluindo as crianças com necessidades complexas de comunicação.

A partir dessa problematização, questiona-se: quais as atividades e estratégias educacionais de letramento emergente para crianças usuárias de Comunicação Aumentativa e Alternativa identificadas no programa educacional “*Unique Learning System*”?

Dessa forma, o objetivo geral é identificar atividades e estratégias educacionais para o letramento emergente de crianças usuárias de comunicação alternativa e aumentativa do programa educacional “*Unique Learning System*”. Na pesquisa objetivos específicos são categorizar e descrever as atividades e estratégias identificadas no programa educacional “*Unique Learning System*”.

O estudo apresenta a seguinte estrutura: o segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica, que discorre sobre a Educação Infantil na perspectiva inclusiva em seguida da Comunicação Aumentativa e Alternativa e o Letramento Emergente; o terceiro capítulo se trata do percurso metodológico; no quarto capítulo são expostos os resultados e as discussões levantadas a partir da análise do programa educacional americano *Unique Learning System*; no quinto capítulo são evidenciadas as considerações finais da pesquisa e, por fim, tem-se as referências utilizadas e os anexos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação Infantil na perspectiva inclusiva

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade se torna dever do Estado. Após a promulgação em 1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 - LDB, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica. Embora reconhecido como um direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil só passa a ser obrigatória para as crianças de 4 a 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Em 2013, a extensão de obrigatoriedade é incluída na LDB, assumindo o caráter de matrícula de todas as crianças de 4 a 5 anos em Instituições de Educação Infantil.

Conforme a LDB, a Educação Infantil é uma etapa primordial para a criança, com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais da criança (Brasil, 1996). As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEIs (Resolução CNE/CEB nº 05/09) indicam que as propostas pedagógicas das instituições de ensino devem ter como objetivo garantir às crianças o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação do conhecimento, bem como aprendizagem de diferentes linguagens. Esses aspectos nos levam à reflexão do quanto é relevante a prática docente em relação ao desenvolvimento integral das crianças.

Com a entrada na creche ou na pré-escola, as crianças, na maioria das vezes, estão incorporando uma nova situação de socialização estruturada. É muito marcante nas últimas décadas a concepção que vincula educar e cuidar na Educação Infantil. Nesse contexto, é fundamental que as instituições de Ensino Infantil articulem nas suas propostas pedagógicas a ampliação de experiências, conhecimentos e habilidades, que envolvam aprendizagens relacionadas à socialização, à autonomia e à comunicação. No seu artigo 4º, a DCNEI, na Resolução CNE/CEB nº 5/2009, define a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca,

imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é uma importante fase para se iniciar o processo de inclusão, a fim de ofertar a criança desde a sua primeira infância, a oportunidade de desenvolvimento pleno. Quanto às práticas docentes e o currículo escolar, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 2001) define a escola inclusiva como “aquela que é ligada à modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a todas as diferenças individuais, inclusive as associadas a alguma deficiência”. São apresentadas características relevantes para o currículo da Educação Infantil, dentre elas: adequação, coerência, flexibilidade, multiplicidade e abrangência. Assim, para o sucesso, as práticas realizadas em sala de aula devem estar alinhadas com um currículo bem elaborado.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) é um documento relevante, no qual se encontram, de forma compactada, importantes diretrizes e informações sobre a implantação da inclusão nas escolas e a garantia de apoio necessário para que os alunos, dentro das suas limitações, possam participar e aprender. Assim, a Educação Especial: “passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/desenvolvimento” (Brasil, 2008, p. 11). A Educação Infantil é citada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ressaltando a significância, visto que nela:

se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. (Brasil, 2008).

Como marco legal mais recente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, tem como objetivo assegurar e promover, em condições de

igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015). Sabe-se que frequentar e permanecer na escola regular é um direito de todos.. De acordo com a Lei Brasileira de inclusão, destacamos o artigo 27, o qual aborda um dos principais pontos da legislação:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais e sociais segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, p. 10).

A escola inclusiva é um espaço que aceita todos, independentemente das suas necessidades, assumindo um papel fundamental na vida dos sujeitos. Para Mantoan (2017), a inclusão é a diferença e não a pessoa diferente, pois todos nós somos diferentes, dessa maneira, estudar a diferença é um ponto crucial.

Dessa forma, Mantoan (2017, p. 244), ao definir o conceito sobre a diferença, assevera que a diferença é um conceito muito importante, pois quando compreendemos que todos somos diferentes e que estamos constantemente nos diferenciando, percebemos que não faz sentido excluir alguém, pois somos todos diferentes.

A inclusão nas escolas se inicia na Educação Infantil, tendo na educação inclusiva a contemplação de diversos documentos oficiais, que têm como compromisso assegurar a pessoa com deficiência o pleno exercício do seu direito a educação em igualdade de oportunidades. É pela interação, pela socialização e pela produção do conhecimento construída pelo aluno, que a escola se torna um espaço de ensino inclusivo.

É necessário que a comunidade escolar tenha uma postura proativa, que resulte em um esforço de reestruturação e atualização nas condições no processo de ensino-aprendizagem para atender os alunos sem exclusão. Para isso, é fundamental a busca e uso de novos métodos didáticos, com recursos e estratégias que apoiem os alunos com deficiência, de acordo com as necessidades de cada um, e o professor atue como mediador da aprendizagem, buscando rede de apoio, ensino colaborativo, técnicas,

ferramentas, inovações, tecnologias que se adaptem as especificidades, sem qualquer distinção, para que cada aluno possa apropriar-se e demonstrar o conhecimento.

Portanto, mediante a concepção de singularidade e integralidade da criança abordada na Educação Infantil, é fundamental a utilização de diversas linguagens, meios e expressões que possibilitem a elas, inclusive aquelas com deficiência e necessidades complexas de comunicação, de expressarem os seus desejos, vontades, sentimentos e conhecimento, tendo a liberdade de criar e ressignificar o mundo a sua volta. Logo, as instituições de ensino necessitam abordar as melhores estratégias, fazendo uso de recursos diversificados, tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas com direitos de aprendizagens e desenvolvimento amplo das crianças. Dessa forma, assegura-se, na Educação Infantil, que as crianças tenham condições de aprender a desempenhar um papel ativo e significativo sobre si, os outros, o mundo social e natural.

2.2 Comunicação Aumentativa e Alternativa e o Letramento Emergente

Historicamente, foi em 1983, nos Estados Unidos, que foi estabelecido o termo AAC designando *Augmentative and Alternative Communication*, pela constituição da *International Society Augmentative and Alternative Communication (ISAAC)*.

Os sistemas de comunicação alternativa são compreendidos não como um método, mas sim como um sistema de comunicação que abrange diversos recursos sendo esses adaptados para as diferentes necessidades do usuário sejam elas psíquicas, motoras ou linguísticas. Englobando ainda aspectos que se adéquem as condições econômicas e sociais do indivíduo (Cesa; Mota, 2015, p. 264).

No Brasil, é apenas no final da década de 1970, de acordo com Massaro e Deliberato (2017), que os recursos de CAA são introduzidos nas práticas de comunicação de pessoas com deficiências e os estudos científicos na área só começam a ser desenvolvidos a partir da década de 1990 (Nunes, 2003 *apud* Massaro e Deliberato, 2017).

De acordo com Massaro e Deliberato (2017), atualmente, há estudos na literatura nacional e internacional voltados para a Comunicação Aumentativa e

Alternativa, que são de origem bibliométricos, com levantamentos de produções bibliográficas da área, contribuindo, assim, para o desenvolvimento científico, possibilitando a melhor análise do percurso científico já apurado na área e contribuindo para o desenvolvimento de novos conhecimentos destinados tanto para a área da linguagem quanto para o desenvolvimento dos recursos e Tecnologias Assistiva.

Conforme o estudo bibliográfico realizado por Massaro e Deliberato (2017, p. 1482-1483), “Na literatura brasileira a respeito da comunicação Aumentativa e Alternativa evidencia-se, a partir dos estudos expostos, que há escassez de estudos voltados para crianças no contexto da educação infantil [...]”.

Massaro e Deliberato (2017) ressaltaram que as crianças com deficiência que têm necessidades complexas de comunicação também estão presentes nas salas de Educação Infantil e têm todo direito de participar do processo educacional. Para que isso se concretize, faz-se necessário um suporte de linguagem adequado às suas habilidades e necessidades específicas.

Os recursos de comunicação aumentativa e alternativa são definidos pelo Centro Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa (Arasaac²), como toda forma de expressão de comunicação que se diferencie da linguagem falada. De acordo com o portal Arasaac, é pelos recursos de comunicação aumentativa e alternativa, que pessoas com deficiências e os seus parceiros de comunicação podem interagir, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento.

Dessa forma, de acordo com Cesa e Mota (2015, p. 265):

[...] crianças e adultos são beneficiados pelo seu uso, seja via prancha de comunicação de alta e/ou de baixa tecnologia no ambiente familiar, social e escolar. Destaca-se que sua introdução precoce no desenvolvimento infantil além de não limitar a produção da aquisição da fala, favorece a sua organização, sendo a participação ativa da família fundamental para o sucesso terapêutico.

Conforme Light, McNaughton e Caron (2019), devido ao não desenvolvimento da fala funcional, causado por diversos fatores, entre eles a paralisia cerebral, síndrome de Down, deficiência de desenvolvimento intelectual, transtorno do espectro

² Acesso ao Arassac disponível em: <http://www.arasaac.org/>

do autismo e outras deficiências, muitas crianças ficam impossibilitadas de se desenvolverem plenamente.

Sem acesso à fala funcional, estas crianças ficam severamente restringidas na sua participação atual e futura na educação, no emprego, cuidados de saúde, vida familiar e atividades comunitárias; eles estão no risco em todos os aspectos do desenvolvimento (Light; McNaughton; Caron, 2019, p 01, tradução própria).

De acordo Light e Laubscher (2020), os parceiros de comunicação são os responsáveis por selecionar, programar, modelar e ensinar o vocabulário conforme necessário. Eles podem desempenhar um papel substancial na decisão de quais palavras os primeiros comunicadores simbólicos com necessidades de comunicação complexas serão capazes de aprender e usar.

Vincula-se, assim, a importância de se inserir os recursos de CAA nos processos de ensino e aprendizagem dos indivíduos e a adequação desses de acordo com as necessidades específicas de cada um.

Os recursos de comunicação alternativa e aumentativo podem colaborar para o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem e para o desenvolvimento da competência comunicativa, mas também podem inserir o aluno com deficiência necessidades complexas de comunicação em diferentes atividades pedagógicas, colaborando assim, para o processo de ensino e aprendizagem (Deliberato, 2005).

Alguns sites como o Arasaac, uma plataforma digital, desenvolvida na Espanha, compartilham mais de 10.000 pictogramas em 20 línguas diferentes destinados ao compartilhamento dos recursos de CAA. O site disponibiliza recursos gráficos e materiais adaptados sob licença *Creative Commons* (By-NC-SA). O Arasaac classifica os sistemas de símbolos de CAA em gestuais e gráficos, a saber:

A comunicação Aumentativa e Alternativa inclui vários sistemas de símbolos, tanto gráficos (fotografias, desenhos, pictogramas, palavras ou letras) como gestuais (mímicas, gestos ou língua gestual), e no caso dos primeiros, também requer o uso de produtos de apoio. Os vários sistemas de símbolos são adaptados às necessidades de pessoas com idades e capacidades motoras, cognitivas e linguísticas muito diversas (Arasaac, 2023).

Os recursos de CAA são introduzidos, de acordo com o Arasaac, para o auxílio na comunicação e acessibilidade cognitiva a todos os usuários que por alguma interferência se veem com dificuldades de desenvolver a fala funcional. O site apresenta uma interface, que oferta diferentes recursos e a possibilidade de conversão destes para as diversas línguas, favorecendo o acesso e a inclusão, dando suporte para diversos profissionais de múltiplas áreas que utilizam os aportes de CAA nas suas atividades.

Além dos pictogramas e materiais, a plataforma disponibiliza aulas gratuitas sobre CAA e tutoriais de como utilizar o site e elaborar materiais. Todos os pictogramas são editáveis, sendo possíveis criar inúmeros recursos. A grande vantagem é poder traduzir materiais já existentes e disponibilizar gratuitamente na plataforma, de forma colaborativa, contribuindo para cada vez mais pessoas tenham acesso aos recursos.

Apesar de todo o aporte de recursos presentes na atualidade para as estratégias de comunicação Aumentativa e Alternativa, alguns autores como Light, McNaughtan e Caron (2019) levantam algumas questões sobre os designers e as dificuldades apresentadas por esses recursos durante os processos de manuseio por parte dos parceiros comunicativos e dos usuários.

Segundo Light, McNaughtan e Caron (2019), as disparidades na aquisição de habilidades linguísticas e comunicativas entre crianças atípicas e típicas são substanciais. Os autores destacam que, mesmo para os comunicadores iniciais típicos, a compreensão dos símbolos e os seus valores semânticos utilizados nos recursos de CAA apresentam consideráveis dificuldades.

Ainda de acordo com Light, McNaughtan e Caron (2019), devido às condições e a difusão da atenção conjunta, a criança tende a demorar e a despende mais tempo na aquisição de novos vocabulários e compreender a importância do repertório linguístico, para o desenvolvimento da comunicação, torna-se preciso que os cuidadores ou profissionais fiquem atentos e, de acordo com as necessidades linguísticas dos usuários, ajustem os recursos para adicionarem novas palavras ou pictogramas.

Light, Mcnaughtan e Caron (2019) argumentam que, apesar dos avanços tecnológicos significativos, os designs desses recursos ainda refletem modelos da

década de 1980. Enfatizando a necessidade premente de aprimorar todos os suportes de comunicação alternativa, visa-se contribuir para o desenvolvimento mais eficaz dos usuários.

Nos primeiros anos de vida dos comunicadores iniciais, que não possuem a fala funcional, os autores destacam a importância de focar no desenvolvimento das habilidades linguísticas, reconhecendo uma lacuna na aquisição dessas, devido aos fatores de limitação na comunicação plena.

De acordo com Light, Mcnaughtan e Caron:

Se um vocabulário diversificado que represente uma variedade de conceitos não for adicionado às tecnologias de CAA com a frequência necessária, esta falta de vocabulário servirá como um constrangimento externo a aprendizagem da língua e ao desenvolvimento conceptual de crianças pequenas com necessidades complexas de comunicação (Light; Mcnaughtan; Caron, 2019, p. 03, tradução própria).

A aquisição e o desenvolvimento do vocabulário são processos complexos influenciados pelas características e pelo ambiente de cada aluno (Deliberato *et al.*, 2018). Conforme a abordagem sociointeracionista de Vygotsky, o ser humano se desenvolve em meio às trocas e intermediações feitas pelos seus parceiros sociais, incluindo o seu contexto familiar e social. Torna-se necessário desenvolver estratégias que possam garantir o desenvolvimento da comunicação das crianças com deficiência, dando-lhes as devidas possibilidades de interação.

Para Vygotsky, o ser humano não é social, histórico e nem cultural sem a linguagem. A introdução dos recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa, que contribui para o desenvolvimento da comunicação e da linguagem com a ampliação do vocabulário e facilitará as expressões nesse processo de comunicação entre a criança e os seus parceiros comunicativos, torna-se essencial. Dessa forma, busca-se desenvolver competências linguísticas, cognitivas e sociais, já que de acordo com a teoria sócio-histórica de Vygotsky, é pelos processos de interação, que o indivíduo se coloca no mundo, a partir das suas interações, externalizando desejos, vontades e interesses, que desenvolvem as suas capacidades cognitivas.

As orientações direcionadas aos pais e cuidadores devem existir para os auxiliar nesse processo de ajustar o vocabulário dos recursos de CAA. Conforme as

necessidades de cada usuário, isto é preciso, para que esse suporte comunicativo alcance os objetivos esperados e contribua com o desenvolvimento linguístico, no tempo necessário para ajustar e/ou ampliar o vocabulário.

As abordagens de CAA para a intervenção de linguagem são um meio de facilitar a competência de comunicação para indivíduos com deficiências e necessidades complexas de comunicação (Jonhston; Reiche; Evans, 2004). Portanto, um maior repertório linguístico favorece o processo de introdução das crianças com necessidades complexas de comunicação ao letramento emergente.

A origem da palavra letramento no Brasil, deu-se a partir dos estudos e produção de Mary Kato (1986) intitulado “No Mundo da Escrita: Uma Perspectiva Psicolinguística”. Como reafirma Magda Soares, o termo “letramento” tem origem no inglês “*literacy*”. Assim, o letramento vai além da simples aquisição da escrita e do conhecimento dos sinais gráficos; ele transcende a codificação e decodificação das palavras.

De acordo com Magda Soares,

Letramento é a capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções ao escrever [...] (Soares, 2017, p. 21).

Trata-se do uso da escrita para fins sociais, destacando a consciência do sujeito no contexto de uma sociedade letrada. O Letramento Emergente inicia antes mesmo da alfabetização formal das crianças, começando pelas suas experiências e interações nos contextos sociais em que estão inseridas. Essa perspectiva ressalta a importância das vivências sociais como ponto de partida para o desenvolvimento das habilidades relacionadas ao letramento emergente.

O letramento emergente consiste em todos os comportamentos de leitura e escrita que precedem e que se desenvolvem em leitura e escrita convencionais (Erickson; Koppenhaver, 2023).

O envolvimento em atividades de leitura inicial tem uma série de benefícios, incluindo a exposição a uma ampla gama de vocabulário e conceitos, bem como ajuda no desenvolvimento da consciência das crianças sobre impressão e sons (ou seja, consciência fonológica) e conhecimento do alfabeto (National Institute for Literacy, 2001).

Segundo Erickson e Koppenhaver, (2023, p. 6), as funções do letramento emergente são tão importantes quanto as formas, ou seja, os alunos com deficiências significativas devem estar engajados na exploração do uso da leitura e escrita de palavras em contexto de mundo desde o início das suas vivências.

Dentro do processo de alfabetização, Magda Soares enfatiza que para que as crianças se apropriem da escrita alfabética, é essencial que elas estabeleçam uma correlação entre os sinais gráficos e os fonemas correspondentes, desenvolvendo, assim, a consciência fonológica: “[...] essa capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala é o que denomina consciência fonológica” (Soares, 2007, p. 77).

De acordo com Morais (1995), as crianças na pré-escola devem ser preparadas para a alfabetização, devendo, por exemplo, haver o ensino das letras e o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas mais básicas (como consciência de rimas, aliterações, sílabas, palavras, dentre outros aspectos). Deve-se ter contato com materiais escritos, bem como os professores fazerem muita leitura para as crianças. A estimulação de habilidades que prediz a leitura e a escrita são fundamentais para um processo de alfabetização eficiente.

Erickson e Koppenhaver (2023) referenciam que os alunos com deficiências significativas podem ter mais dificuldades em desenvolver a consciência fonológica em comparação aos seus pares com desenvolvimento típico. Os autores consideram que a intervenção que promova o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica deve ser iniciada durante o processo de letramento emergente antes da introdução de habilidades de alfabetização convencionais, sinalizando a preocupação em propor os ganhos para habilidades de leitura e escrita a partir de instruções explícitas e direcionadas. No entanto, essas habilidades devem desenvolver pensamentos e resolução de problemas, que são necessários para o aprendizado e a alfabetização, aumentando a probabilidade de aplicação de forma significativa na leitura e escrita (Erickson; Koppenhaver, 2023).

A variedade dos recursos voltados para a alfabetização das crianças não oralizadas é importante, pois contribui para a inclusão e a acessibilidade destas. Erickson e Koppenhaver (2019) abordaram dez fatores importantes no processo de ensino e aprendizagem de crianças atípicas, a saber: parceiros bem informados, disponibilidade de um meio de comunicação e interação, repetição com variedade, engajamento, “ao pensar sobre a tarefa”, clareza “sobre o que precisa ser feito”, conexão pessoal, incentivo, encorajamento para assumir riscos, ensino abrangente, alocação significativa de tempo e altas expectativas.

Além dessas práticas para o letramento das crianças com necessidades complexas de comunicação, de acordo com Magda Soares, torna-se elementar inserir as crianças dentro do contexto das práticas sociais voltadas para a leitura e escrita, como a literatura infantil, tendo acesso as obras que permitam o desenvolvimento da imaginação da criança, possibilitando o acesso as obras do seu interesse, fazendo-as participar das práticas, permitindo a sua entrada para a sociedade letrada.

De acordo com Vygotsky (1998), é pelas interações entre os parceiros sociais e a criança que ela desenvolve as suas capacidades cognitivas, ou seja, para ele o desenvolvimento das funções superiores do pensamento ocorre pelos processos de interação do homem com o seu contexto sócio-histórico.

Um dos recursos utilizados para a aprendizagem de indivíduos com diferentes necessidades é *Universal Design for Learning (UDL)*, termo adotado nos Estados Unidos para a educação e traduzido como Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). O *UDL* é compreendido como um conjunto de princípios, estratégias e ações, que visam tornar o ensino acessível e funcional a todas as pessoas. Esse conceito tem como base três princípios: a) fornecer múltiplos meios de engajamento; b) fornecer múltiplos meios de representação e c) fornecer múltiplos meios de ação e expressão (Meyer, Rose; Gordon, 2014).

Nas práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Inclusiva, o *Universal Design for Learning* pode ser aliado em potencial do trabalho colaborativo para o favorecimento da inclusão escolar, pois converge em um objetivo comum: a construção de práticas pedagógicas acessíveis para a escolarização de todos em sala de aula do

ensino comum por meio colaborativa entre professor de ensino comum e Educação Especial e/ou outros profissionais especializados.

Light, McNaughtan e Caron (2019) argumentaram sobre a necessidade de se pensar em espaços digitais voltados para a aprendizagem, que facilitem o acesso das pessoas com deficiências, com atividades estratégicas, livres e sem barreiras na interação, que não possuam muitos recursos visuais atrapalhando o processo de aquisição do conhecimento, mas que possuam atividades que tragam recursos fáceis de se trabalhar e que possibilitem o uso da plataforma com mais igualdade e equidade para todos.

Essas plataformas devem possibilitar o acesso de forma inclusiva, diminuindo as barreiras e adequando as estruturas do programa para poder alcançar de forma mais inclusiva todos os alunos, compreendendo a neurodiversidade que existe.

Logo, os recursos e sistemas de comunicação Aumentativa e Alternativa inserido no letramento emergente para crianças com necessidades complexas de comunicação possibilitam ao professor de sala regular promover um aumento nas interações sociais e uma iniciação no mundo letrado, de forma que as crianças desenvolvam as habilidades cognitivas, ampliando o seu repertório sociocultural.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa proposta adota uma abordagem qualitativa de natureza descritiva, utilizando a pesquisa documental como técnica de coleta de dados, conforme definido por Gil (2008). A fonte documental escolhida é o programa educacional *Unique Learning System*. Esse programa de ensino, que tem como base o suporte da comunicação Aumentativa e Alternativa, foi desenvolvido nos Estados Unidos.

A seleção desse programa ocorreu com base em critérios como publicidade e acessibilidade, sendo que, até o momento, não há conhecimento de outros programas educacionais que contemplem todos os conteúdos da Educação Infantil com suporte em CAA.

Para a análise da pesquisa, será adotado um processo em três etapas, conforme sugerido por Bardin (2006). Primeiramente, será realizada uma leitura inicial do programa, configurando uma pré-análise. Esse passo visa adquirir familiaridade com o material, identificando os elementos a serem analisados. Em seguida, haverá uma exploração mais aprofundada do material, envolvendo a codificação, a classificação e a categorização dos conteúdos relevantes.

Por fim, na terceira etapa, os resultados obtidos serão submetidos a um tratamento analítico reflexivo e crítico, fundamentado no referencial teórico desenvolvido ao longo do estudo (Bardin, 2006). Esse processo permitirá uma compreensão mais completa e aprofundada do *Unique Learning System*.

As categorias de análise já preestabelecidas serão: identificação do programa (autores, a quem está destinado e objetivos do programa de ensino); estrutura do material (organização dos conteúdos, disposição da comunicação alternativa e alternativa) e aspectos didáticos-metodológicos (sequência didática, conteúdos pedagógicos, atividades pedagógicas, redação dos textos, recursos audiovisuais e avaliação).

A etapa subsequente envolverá uma leitura reflexiva abrangente de todos os resultados e análises obtidos durante a investigação do conteúdo do programa de ensino. Ao integrar as descobertas da análise do *Unique Learning System*, essa leitura reflexiva proporcionará insights valiosos, considerando as possibilidades de formatação

de estratégias pedagógicas para o letramento emergente, fazendo com que o uso de uma abordagem educacional promova o desenvolvimento linguístico, social e cognitivo dessas crianças, considerando as suas necessidades específicas de comunicação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Apresentação dos Resultados

Os resultados obtidos pela análise de conteúdos são compostos pelas categorias apresentadas a seguir.

4.1.1 Identificação do programa

O *Unique Learning System* é uma plataforma digital desenvolvida pela N2Y¹, que tem como proposta auxiliar os alunos com necessidades específicas, disponibilizando o acesso as aulas e atividades diferenciadas por níveis 1 a 3 (Anexo A). Os níveis apresentados são diferenciados pelo suporte dado ao aluno, tendo o nível 3, o mínimo de suporte e o nível 1, o máximo de suporte. Isso possibilita um alcance maior das necessidades dos alunos nos diversos níveis de habilidades em aula. O programa contempla três segmentos da Educação Básica desde a pré-escola até o Ensino Médio, tendo como foco de análise o segmento que contempla a Educação Infantil.

Assim, objetiva-se, a partir de um currículo da educação geral, a implementação de instruções diferenciadas, ofertando aos alunos uma maneira de cada aluno aprender, conforme as especificidades. A plataforma, além de ofertar o formato digital com uso de tecnologia de alta qualidade (com computadores e tabletes), também possibilita ao professor fazer a impressão de todo o material a ser utilizado pelo(s) aluno(s) com estruturação dos recursos em CAA.

¹Acesso a plataforma disponível em: [https:// n2y.com](https://n2y.com)

4.1.2 Estrutura do Material

A estruturação do programa está organizada em 25 unidades que abarcam as disciplinas de Linguagem com o desenvolvimento Letramento Emergente e Alfabetização, Matemática e Ciências para crianças de 3 a 4 anos e de 4 a 5 anos. Cada unidade ou lição é composta com alvos instrucionais para cada lição, atividade(s), resumo da lição e recursos em CAA.

Os resultados da análise do programa *Unique Learning System* contemplam 17 unidades que abordam o letramento emergente apresentadas e organizadas nas seguintes subcategorias temáticas: 4.1.2.1) Questões Leitura/Escrita, 4.1.2.2) Questões de Linguagem e 4.1.2.3) Questões da Comunicação Aumentativa e Alternativa.

4.1.2.1 Questões de Leitura e Escrita

Nos resultados da primeira subcategoria, apresenta-se a estimulação de habilidades preditoras da leitura e escrita, divididas em subcategorias: 4.1.2.1) Estimulação de Leitura, 4.1.2.2) Compreensão Leitura, 4.1.2.3) Representação da Escrita e 4.1.2.4) Habilidades Metafonológicas e Reconhecimento de Alfabeto.

4.1.2.2 Estimulação da Leitura

No que diz respeito à segunda subcategoria, o programa desenvolveu ao longo da trajetória das unidades de letramento questões de leitura com destaque para as leituras em voz alta, compartilhadas e guiadas (Anexo B), realizadas pelo professor e alunos como ferramenta de um trabalho colaborativo, incentivando o interesse pela leitura e atribuindo sentido ao que foi lido. A exploração e a partilha das impressões sobre os textos desenvolvidos em sala favorecem o interesse pela leitura. O *Unique Learning System* disponibiliza uma biblioteca digital, que contempla os três níveis de conhecimentos dos alunos, bem como a opção de imprimir os livros viabilizados, estimulando os alunos a buscarem uma literatura que seja do seu interesse.

4.1.2.3 Compreensão Leitora

A imersão dessa terceira subcategoria possibilitou observar as questões interpretativas trazidas nas lições das narrativas exploradas com as informações literais contidas na história (como personagens, ações e eventos), contribuindo para uma maior interação com o texto e o autor. As contribuições desse tipo de compreensão são bem ricas para o processo de letramento emergente, diante da contribuição na formação de sentido do texto, noção temporal e a estimulação de inferências para compreensão da ideia central da história. As intervenções pedagógicas aos alunos têm a finalidade de promoção da compreensão leitora, apresentando os seguintes questionamentos: o reconto, o reconhecimento dos personagens e ações, bem como a descrição de elementos contidos na história, fazendo uso de imagens, gestos e palavras contidas nas narrativas.

4.1.2.4 Representação da Escrita

Essa subcategoria da Representação da escrita foi pontuada no programa de estimulação da escrita por marcas produzidas pelas crianças expressadas pelos desenhos e pelos rabiscos na faixa etária de 3 a 4 anos para representação de objetos e ideias. Para as crianças na faixa dos 4 a 5 anos, a criação de oportunidades da escrita emergente se dá pela presença de ditado, seleção de imagens para compartilhar ideias, opiniões e narrativas, estimulando esse conceito do caráter simbólico da escrita nas atividades infantis. Outro ponto relevante foi a preocupação com o ensino da direcionalidade da escrita (da esquerda para direita/de cima para baixo), pontuada como um ensino sistematizado e contínuo, considerando a relevância no desenvolvimento do processamento visual relativo ao reconhecimento de imagens, letras, números e na coordenação oculomotora, habilidade cognitiva que utiliza a informação visual e espacial na relação olho-mão para o manuseio com o material escrito (como virar as páginas do livro), que também são pontos trabalhados nas unidades. Todo esse conjunto de ações favorecem as experiências de tentativa de escrita, desenhos e pinturas, ações que devem estar presente na Educação Infantil.

4.1.2.5 Habilidades Metafonológicas e Reconhecimento Alfabético

Nessa subcategoria, os resultados do programa demonstram a busca da estimulação de habilidades que focam na capacidade de segmentação dos sons das palavras, das sílabas, rimas, aliteraões e fonemas, classificação silábica pela apresentação da consciência fonológica e fonêmica junto com o reconhecimento de letras (maiúscula e minúscula), palavras e frases, que configuram uma base para o desenvolvimento da alfabetização. As unidades de ensino apresentam uma organização e um mapeamento desses níveis de consciência fonológica (Anexo C). Para o processo introdutório do desenvolvimento de tais habilidades, o programa dispõe do ensino do som e nome de quatro das letras, sendo elas: a, m, p e t, dispostas ao longo das unidades 7 e 8. Não foi observada a continuidade da apresentação das demais letras do alfabeto para o um ensino estruturado.

4.2 Questões de Linguagem

4.2.1 Questões de Compreensão de Linguagem

No recorte sobre a categoria Questões de Linguagem, ela está apresentada em duas subcategorias. São elas: 4.2.2.1) Linguagem Receptiva e Expressiva e 4.2.2.2) Vocabulário.

4.2.2.1 Linguagem Receptiva e Expressiva

A partir dos resultados analisados nessa subcategoria, observa-se a atenção dada ao desenvolvimento da linguagem, diante da intensificação abordada nas discussões e instruções disponibilizadas nas atividades. A participação ativa das crianças sugerida nos planos de aula é conduzida pela preocupação em estimular tanto a receptividade da informação quanto a expressividade pelas respostas das suas ações, conceitos e eventos mediados pelo professor nos processos de aprendizagem.

4.2.2.2 Vocabulário

Os resultados dessa subcategoria são cumulativos e crescentes, formatados em ações sistematizadas ao longo das lições. A apresentação do vocabulário é realizada nos diversos contextos construídos ao longo das interações, conversas, das contações de histórias para introdução de novas palavras, propiciando, conseqüentemente, ganhos no repertório. No desenvolvimento das atividades, o programa expõe um repertório organizado por categorias de palavras (como verbos, adjetivos, numeral, dentre outros), aumentando a performance na comunicação com o uso dos recursos, pelas pranchas de comunicação temáticas (Anexo D). Dessa forma, alicerça-se o desenvolvimento de linguagem, significado e o contexto da palavra dentro das narrativas e discussões exploradas em sala.

4.2.3 Questões de Comunicação Aumentativa e Alternativa

Nas questões de Comunicação Aumentativa e Alternativa, os resultados apresentados contemplam o subitem 4.2.3.1) Acessibilidade.

4.2.3.1 Acessibilidade

No recorte feito sobre a Acessibilidade, na categoria Comunicação Aumentativa e Alternativa, os resultados demonstram a presença de materiais acessíveis, que contribuem para uma participação ativa de crianças com necessidades complexas de comunicação. Há a procura de viabilizar uma maior interação social e acadêmica, com engajamento em atividades propostas em sala de aula com colegas e professores e na compreensão dos conteúdos programáticos. O programa disponibiliza recursos de baixa tecnologia para serem impressos, os manipulativos, a exemplos das pranchas de comunicação, livro acessível e os adaptados, cartão de imagens/palavras, letra do alfabeto e fotografias, todos disponíveis para impressão. A experiência multissensorial também é um recurso sugerido pelo guia do livro adaptado, flexibilizando e aumentando a oportunidade de aprendizagem, sugerindo adaptações de mais recursos através os estímulos sensoriais tátil e olfativo. Os recursos de alta tecnologia passam a

ser uma sugestão para ser trabalhados em sala, possibilitando o uso de tablets, computadores, dispositivos de saída de voz, dentre outros. Os resultados evidenciam a busca de uma equidade para realização de tarefas, conforme os níveis de suporte de cada aluno. O programa possui o próprio banco de imagens, SymbolStix Prime, uma ferramenta comunicativa e de aprendizagem, composta por um conjunto de símbolos de suporte visual, que propõe uma certa versatilidade e dinâmica para que o professor possa utilizá-lo de forma a atender e favorecer a turma em sala de aula, ajustando as demandas conforme as especificidades e os suportes dos alunos.

4.3 Aspectos didáticos-metodológicos

Os resultados construídos entorno dos aspectos didáticos-mitológicos foram subcategorizados da seguinte forma: 4.3.1) Sequência didática, 4.3.2) Conteúdos Pedagógicos, 4.3.3) Atividades Pedagógicas, 4.3.4) Redação dos textos, 4.3.5) Recursos Audiovisuais e 4.3.6) Avaliação.

4.3.1 Sequência didática

Nessa subcategoria, os resultados pontuam para uma organização de um conjunto de atividades inicialmente elaboradas dentro de temas de contexto social, como família e amigos entre as unidades 1 a 6. Os objetivos traçados para o ensino dos eixos da linguagem e alfabetização da escrita e leitura e compreensão inicial estão relacionados aos elementos de compreensão e interpretação no contexto de experiências e vivências das crianças nos ambientes sociais. As atividades podem ser articuladas de forma coletiva, compartilhada em pequenos grupos e individualmente. A criação dessa conexão de elementos sociais e habilidades do letramento/alfabetização emergente possibilita a fluidez do desenvolvimento da sequência didática para o processo de ensino-aprendizagem em sala. A estratégia de roteirização das ações dos professores na condução do processo em cada etapa fortalece a evolução da sequência, diante da mobilização de revisão de meta de aprendizagem, desenvolvimento dos conceitos e a produção final, conforme o nível de cada aluno e os suportes necessários.

4.3.2 Conteúdos Pedagógicos

Na categoria Conteúdos Pedagógicos, os resultados apresentados apontam para disponibilidade de informações, conceitos e conhecimentos essenciais para introdução do desenvolvimento do letramento emergente, com a apresentação dos conteúdos pedagógicos de forma flexíveis, adaptáveis conforme as tarefas diferenciadas, fazendo uso de uma linguagem adequada à faixa etária de escolaridade, com a viabilização de recursos visuais que auxiliam a assimilação dos conceitos.

Os conteúdos explorados para o desenvolvimento da linguagem permeiam os conceitos e a suas convenções da leitura/escrita e com interpretação e compreensão de informações construídas por uma literatura temática do cotidiano das crianças, conciliando com o do reconhecimento da estrutura fonológica da linguagem, isso é, o ensino das habilidades de consciência fonológica com reconhecimento de sons, letras e palavras, frases, rimas, frases, textos e categorias de palavra. Os conteúdos pedagógicos se entrelaçam ganhando forma e, assim, modelando o desenvolvimento da linguagem dentro do letramento emergente.

4.3.3 Atividades Pedagógicas

A leitura feita entorno dos resultados encontrados demonstram um certo objetivo na elaboração das propostas. A organização das atividades busca a autonomia nas respostas dos alunos pelas instruções explícitas, com adaptações e flexibilização das metas de aprendizagem para cada tarefa diferenciada diante do nível de suporte do aluno. Na elaboração das atividades, as crianças são estimuladas a descrever os personagens, ações e eventos dos gêneros textuais trabalhados a partir do tema gerador família e amigos. Na introdução de atividades de habilidades de consciência fonológica, as propostas possibilitam a reflexão e o reconhecimento dos sons e as letras, bem como atividades de segmentação silábica, pela consciência de palavras. O uso da música é uma ferramenta utilizada para desenvolver as rimas, proporcionando uma maior interação e ludicidade com a implementação dos recursos em CAA, estando disponível a todos os alunos. Cada unidade contém uma média de duas atividades a serem realizadas pelos alunos.

4.3.4 Redação dos Textos

No que diz respeito aos resultados dessa subcategoria, eles apontam para uma estruturação de textos instrucionais com uso de uma linguagem objetiva de fácil compreensão. Nas lições ou unidades, as instruções das tarefas (Anexo E) contêm metas de aprendizagem lançadas de forma detalhadas a serem apresentadas pelo professor no decorrer de cada atividade.

4.3.5 Recursos Audiovisuais

A apresentação dos resultados da subcategoria Recursos Audiovisuais viabilizou a observação de diversos materiais que contribuem de forma estratégica para a execução das atividades desenvolvidas em sala com todos os alunos. Os recursos como textos, imagens e músicas estão disponíveis, bem como na biblioteca digital da plataforma há a disponibilidade do acesso a livros adaptados, favorecendo a transmissão de informações de forma lúdica e interativa, reforçando a estimulação pela leitura.

4.3.6 Avaliação

Nessa subcategoria, os resultados encontrados remetem a uma avaliação formativa, que exige o desempenho da habilidade com medida de precisão, com definição de metas e uso de estratégias. A organização das metas e das estratégias, alinhada com os padrões de conteúdos acadêmicos, flexibilizam o rigor dos objetivos na demonstração do domínio dos conteúdos, conforme as especificidades dos alunos e dentro do nível de suporte da tarefa. O professor tem a possibilidade de monitorar os avanços para os devidos ajustes no desenvolvimento das habilidades definidas nas metas de aprendizagem.

4.4 Discussões

A discussão se situa acerca das categorias analisadas, tendo com suporte as subcategorias que referenciam os resultados apresentados, possibilitando perceber uma frequência de componentes essenciais para contexto do desenvolvimento letramento emergente, conforme autores que norteiam a pesquisa.

Seguindo autores como Erickson e Koppenhaver (2023, p. 8), a alfabetização emergente deve ser uma proposta de forma abrangente para estudantes com deficiências significativas com experiências e instruções que levarão o desenvolvimento de interações significativas com outros alfabetizados e com os textos. Ao proporcionar essa mistura de habilidades e atividades integradas de comunicação e alfabetização, os capacitam para experiências e instruções convencionais. Essa composição tem uma relevância para a construção da identidade leitora e escritora, ampliando a possibilidade de reconhecimento da intencionalidade da leitura e escrita.

Soares (2020, p. 8-77) atribui e referencia o letramento com uma inserção às práticas sociais e pessoais pela capacidade do uso da escrita, implicando-se em habilidades de ler e escrever, interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros textuais, realizadas pelas marcações das convenções de leitura e escrita, tendo nesse percurso conceitos e dimensões a serem atingidas.

No tocante aos resultados advindos das questões da linguagem, a reflexão trazida por Vygotsky (2019) destaca o papel da interação social como promotora do desenvolvimento da Linguagem. Com o desenvolvimento cognitivo linguístico e a aprendizagem assegurada de forma de sistematizada e explícita dentro do contexto escolar, é possível que as crianças possam avançar pelo processo da zona de desenvolvimento proximal (ZDP). O professor assume o papel de mediador, estimulando o processo de aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. O programa oportuniza, pelas vivências, a abrangência de conceitos de linguagem que fomentam o processo de letramento emergente.

As questões de Comunicação Aumentativa e Alternativa contidas no programa apoiam à aprendizagem com acessibilidade para o desenvolvimento comunicativo, que fortalecem o desenvolvimento do letramento. De acordo com Erickson e Koppenhaver

(2023, p. 190), a CAA contribui para o aumento do sucesso na alfabetização convencional para estudantes com deficiências significativas. Os autores acima citados afirmam que o importante na alfabetização é perceber que os alunos precisam de maneiras flexíveis de se comunicar enquanto aprendem a ler e escrever, sendo capazes de comentar, fazer perguntas, compartilhar opiniões, expressar a sua compreensão e se envolver em interações variadas com colegas e professores.

Erickson e Koppenhaver (2023, p. 191) ressaltam que para dar o suporte de comunicação preciso para o aprendizado da alfabetização de alunos que precisam de CAA, são necessárias soluções que possam ser usadas em vários contextos e parceiros com diferentes finalidades. É relevante evitar abordagens restritas em CAA, devendo-se organizá-la com palavras centrais (vocabulário básico), que devem ser usadas para comunicar uma gama de possibilidades, desde solicitações básicas de itens desejados até construções sociais, para compartilhar e trocar informações (Erickson; Koppenhaver, 2023).

A CAA tem um enorme potencial para melhorar a vida das pessoas, buscando a promoção da independência, do desenvolvimento de relacionamentos sociais e facilitando a aquisição de habilidades em ambientes de sala de aula (Johnston *et al.*, 2012).

Quanto aos aspectos didáticos-metodológicos presentes no programa, há uma organização no planejamento das práticas em letramento emergente distribuído em metas de progressão, possibilitando preservar a continuidade no desenvolvimento das crianças. De acordo com Soares (2020, p. 294-330), o planejamento das práticas é fundamentado na clareza das metas a serem alcançadas, estabelecendo uma continuidade no desenvolvimento e na aprendizagem. Os conhecimentos devem ser desenvolvidos e aprendidos conforme as metas estabelecidas.

A criação de um ensino de alfabetização precoce significativo exige que os professores se envolvam em procedimentos de avaliação modificados, que determinem os modos de resposta dos alunos, garantindo que os sistemas CAA facilitem o ensino e planejem sistematicamente as oportunidades de ensino (Johnston; O'Keeffe; Stokes, 2018, p. 91-99).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida entorno programa *Unique Learning System* nos possibilita compreender as inúmeras oportunidades de ensino e aprendizagem do letramento emergente para escolares da Educação Infantil com necessidades complexas de comunicação. Ao longo das unidades, evidencia-se que as práticas pedagógicas necessitam ofertar um ensino intencional, estruturado, contextualizado, estimulando habilidades essencial para o desenvolvimento da alfabetização. A relação existente entre as crianças com necessidades complexas de comunicação e os meios alternativos necessita ser compreendido como requisito básico para apoiar as suas aprendizagens. A compreensão em volta desse contexto favorece a construção do letramento emergente, que priorize como meta de aprendizagem a comunicação, não limitando-a apenas para os ganhos acadêmicos, mas para as demais áreas das vidas desses educandos, numa formatação funcional e significativa.

A CAA é uma área de conhecimento e pode ser uma ferramenta multimodal que como tal, tem a possibilidade de fortalecer o desenvolvimento integral dos indivíduos com NCC. Aos professores, a ferramenta dá a chance de planejar as suas aulas, construindo uma abordagem que atenda às especificidades de cada sujeito. As estratégias educacionais usadas no CAA devem pontuar uma maior participação dos educandos, referenciando situações relacionadas as práticas sociais, as quais possam beneficiar o desenvolvimento do vocabulário, da compreensão, dos significados de palavras e frases, conferindo, assim, ganhos cognitivos, linguísticos e uma maior amplitude nos aspectos de convívio social e as interações interpessoais.

O *Unique Learning System* se destaca, também, pela presença do *Universal Design for Learning*, apresentando uma proposta de flexibilização nas formas que as informações são expostas, nos modos que as crianças responderão ou demonstrarão seus conhecimentos e habilidades. Além disso, há ocorrência da redução de barreiras na forma de ensinar, proporcionando adaptações, apoios/ajudas e desafios apropriados a cada nível de suporte, tornando o contexto de sala de aula bem mais inclusivo.

Logo, o programa educacional *Unique Learning System* viabiliza uma gama de oportunidades que devem ser trabalhadas com crianças e alunos com NCC com uso

da CAA, demonstrando que as atividades e estratégias educacionais na educação infantil podem e devem ter uma atenção intencional e dirigida para o letramento emergente. Deve-se estar ciente da existência de mais de um caminho para se ensinar, bem como que também há mais de uma forma de se aprender, de maneira efetiva.

É relevante registrar as limitações desta pesquisa diante da pouca literatura disponível sobre a temática, que possa formatar uma relação mais refinada entre o letramento emergente e os usuários iniciantes da comunicação aumentativa e alternativa na Educação Infantil.

A presente pesquisa gera possibilidades de aumentar mais a investigação sobre a temática, bem como de considerar a necessidade do aprofundamento de estudos sobre os manejos dos parceiros de comunicação e o impacto no letramento e alfabetização dos usuários de CAA.

REFERÊNCIAS

ALVES, Carlos Jordan Lopes; ARAÚJO, Thalyta Nogueira. Entrevista com Maria Teresa Eglér Mantoan – Educação Especial e Inclusão Escolar. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 240-24, ago. 2017. Disponível em <https://ww.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9910>. Acesso em: 22 de set de 2024.

ARASSAC. Gobierno de Aragón. **Portal Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa**. Disponível em: <http://www.arasaac.org/>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** - Lei nº 13.146. Brasília, DF: MEC; 2015. Acessado em: 05 jul. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 ago. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do desporto, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 01 set. 2024

CESA, Carla Cicere; MOTA, Helena Bolli: Comunicação Aumentativa e Alternativa: Panorama dos periódicos brasileiros. **Revista CEFAC**, Porto Alegre, [s.l.], p. 264-269, fev. 2015. Disponível em: <https://www.doi.org/10.1590/1982-021620150114>. Acesso em: 10 dez. 2023.

CIRÍACO, F. L. Inclusão: um direito de todos. **Revista Educação Pública**, [s.l.], v. 20, n. 29, ago. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/29/inclusao-um-direito-de-todos>. Acesso em: 24 ago. 2024.

DEHAENE, Stanislas: **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução de Leonor Scliar Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012. 374 p.

DELIBERATO, Débora *et al.* Vocabulary comprehension and strategies in name construction among children using aided communication. **Taylor & Francis Ltd**, v. 34, n. 1, p. 16-29, Mar, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322643265_Vocabulary_comprehension_and_strategies_in_name_construction_among_children_using_aided_communication. Acesso em: 24 jul. 2024.

ERICKSON, Karem A; KOPPENHAVER, A. **Comprehensive Literacy for all Teaching Students with Significant Disabilities to Read and Write**. Baltimore, USA: Brookes Publishing, 2023.

JONHSTON, S. S.; O'KEEFFE, B. V.; STOKES, K. Early Literacy Support for Students with Physical Disabilities and Complex Communication Needs. **Teaching Exceptional Children**, [s.l.], v. 51, n.2, p. 91-99, fev, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0040059918802808>. Acesso em: 11 jan. 2024.

JONHSTON, S. S. *et al.* Supporting Augmentative and Alternative Communication Use by Beginning Communicators with Severe Disabilities. **Am J Speech Lang Pathol**, 3(1) p. 20-30. Feb, 2004. Disponível em: <https://pubs.asha.org/doi/10.1044/1058-0360%282004/004%29>. Acesso em: 02 set. 2024.

LIGHT, Janice *et al.* New and emerging AAC technology supports for children with complex communication needs and their communication partners. **State of the science and future research directions**. *Augment Altern Commun*. 35(1), p. 26-41, Mar; 2019. Disponível em: [www..https://doi.org/10.1080/10400435.2011.648717](https://doi.org/10.1080/10400435.2011.648717). Acesso em: 10 jan. 2024.

KATO, Mary. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986. 80 p.

MASSARO, Munique; DELIBERATO, Débora. Pesquisas em comunicação suplementar e alternativa na educação infantil. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1479-1501, out./dez. 2017. Disponível em: www.https://doi.org/10.1590/2175-623662640. Acesso em: 10 dez. 2023

MEYER, A. Rose, D.; GORDON, D.: **Universal desing for learnin**: Theory and Praticce. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

MORAIS, Gomes Artur. **Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NATIONAL INSTITUTE FOR LITERACY. Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel - A scientific synthesis of early literacy development and implications for interventions, **Education Resources Information Center**, p. 2-11, Jan, 2009. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508381.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2024

N2Y. **Special Education Software, Curriculum e Learning Tools**. Disponível em <https://n2y.com>. Acesso em: 01 ago. 2024.

SARGIANI, Renan. **Alfabetização baseada em evidências**: das ciências à sala de aula. Porto Alegre: Penso, 2022. 272 p.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: Toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo; Contexto, 2020.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2019. 224 p.

VYGOTSKY, Lev. S, A. R.; Leontiev, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998. 234 p.

VON TETZCHNER, S. *et al.* Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 151-184, [s.d.].

ANEXO

ANEXO A: ATIVIDADES DIFERENCIADAS POR NÍVEIS 1 A 3

Figura 1: Tarefas diferenciais

Lesson 2 - Go Along
Different Families 2

Instructional Targets

<p>Toddler 3-4 Years</p> <p><i>Language and Literacy Development: Early Writing</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Make marks or scribbles to represent objects and ideas. • Explore various writing tools, such as crayons, pencils, computers, etc. <p><i>Language and Literacy Development: Listening and Speaking</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Show an understanding of statements referring to familiar people, places, things and events. • Respond appropriately to simple questions. • Combine words to express ideas, needs or wants. 	<p>Pre-Kindergarten 4-5 Years</p> <p><i>Language and Literacy Development: Early Writing</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Use a combination of drawing, dictating, picture selection and emergent writing to express an opinion, share information about a topic, or tell a story (narration). <p><i>Language and Literacy Development: Listening and Speaking</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Follow rules for listening and speaking in a discussion (listening to others, turn-taking, etc.). • Ask and answer questions about text or experience. • Use conventions of grammar when speaking: correctly use nouns and verbs, plurals, conjunctions, adjectives, question words and prepositions.
--	--

Differentiated Tasks

<p>Level 3 Students will...</p> <ul style="list-style-type: none"> • With guidance, create a written document that shares an opinion, gives information or tells a story by means of drawing, dictation or emerging writing. • Share information in a discussion or conversation through multiple exchanges. • Follow oral directions. • Answer who, what, where questions about a shared text, experience or sequence of events. • Use sentence formats to communicate an experience, including people, places and events. • Use conventions of grammar when speaking, including simple sentences that contain nouns, verbs, adjectives, conjunctions, prepositions and question words. 	<p>Level 2 Students will...</p> <ul style="list-style-type: none"> • With guidance and support, add words or pictures to a writing template that shares an opinion, gives information or tells a story. • Use picture supports to share information in a discussion or conversational exchange. • With support, follow a one-step oral direction. • Point to pictures to respond to who, what, where questions about a shared text, experience or sequence of events. • Use multi-word combinations and picture supports to communicate an experience, including people and events. • Combine 2 to 3 words or pictures to create a communication message. 	<p>Level 1 Students will...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Select an object or a picture to participate in the completion of a writing template that shares an opinion, gives information or tells a story. • Participate in conversational exchanges by using communication technology and picture supports. • With support, actively participate in a direction-following activity. • Select a picture of a person, a thing or an action from a shared text, experience or sequence of events through an active participation response (e.g., voice output device, eye gaze choice board, nonverbal indicators). • Communicate an experience, using communication technology and picture supports to do so. • Use picture supports or adaptive technology to create a communication message.
---	--	---

Topic Connection

Throughout this unit, students learn about friends and family and the different groups that people can belong to. This lesson is a Go Along Activity for the Leveled Book, *Families*. Students learn how families can be different sizes and made up of different people. In this lesson, students will complete a sentence to name a member of their family. Students will then draw or add Manipulatives to the house to show the family member.

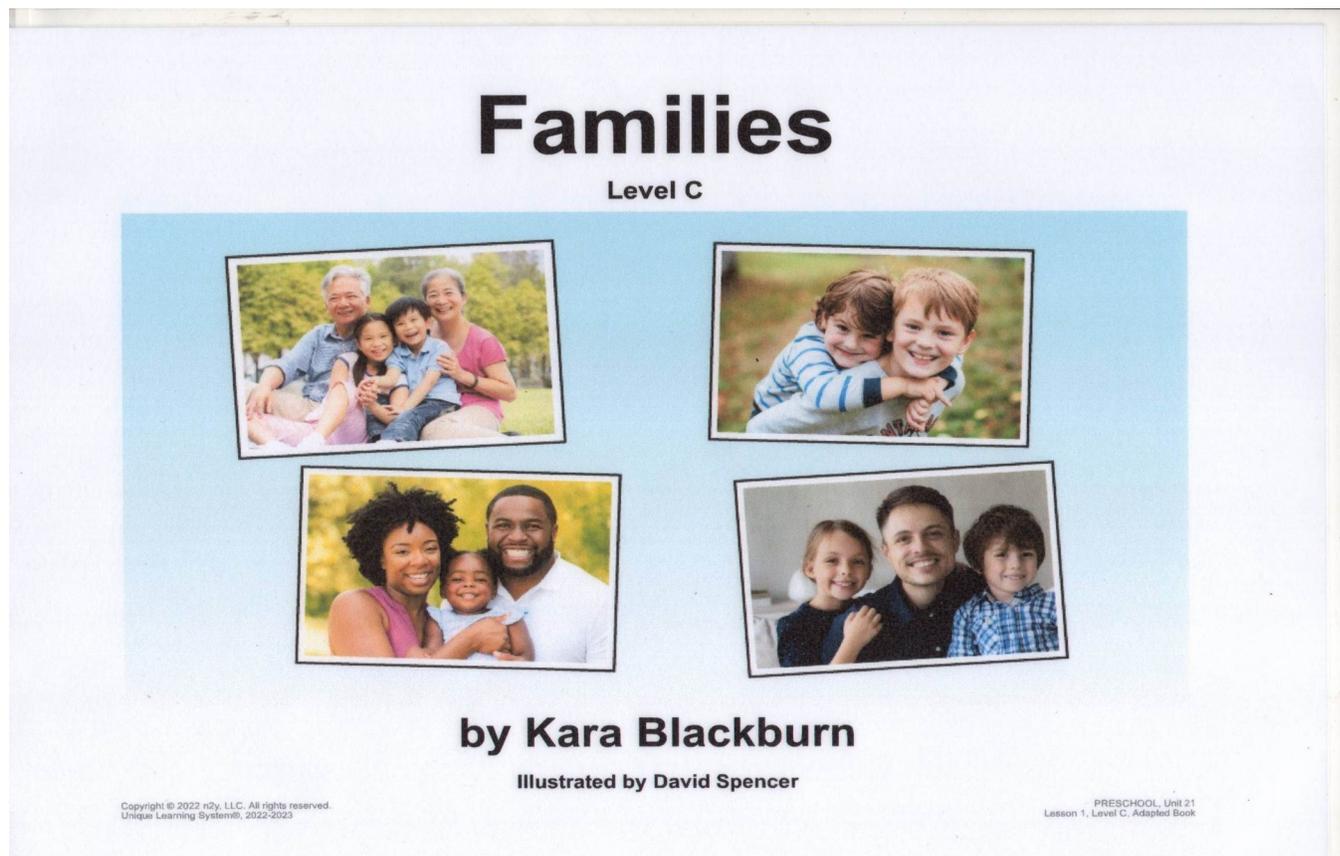
<p>Topic Words</p> <p>family friend* home*</p>	<p>Literacy Words</p> <p>sentence story* write*</p>
---	--

* Power Words

Copyright © 2022 n2y, LLC. All rights reserved. Unique Learning Systems®, 2022-2023 PRESCHOOL, Unit 21 Lesson 2

ANEXO B - Livro Acessível “Families”

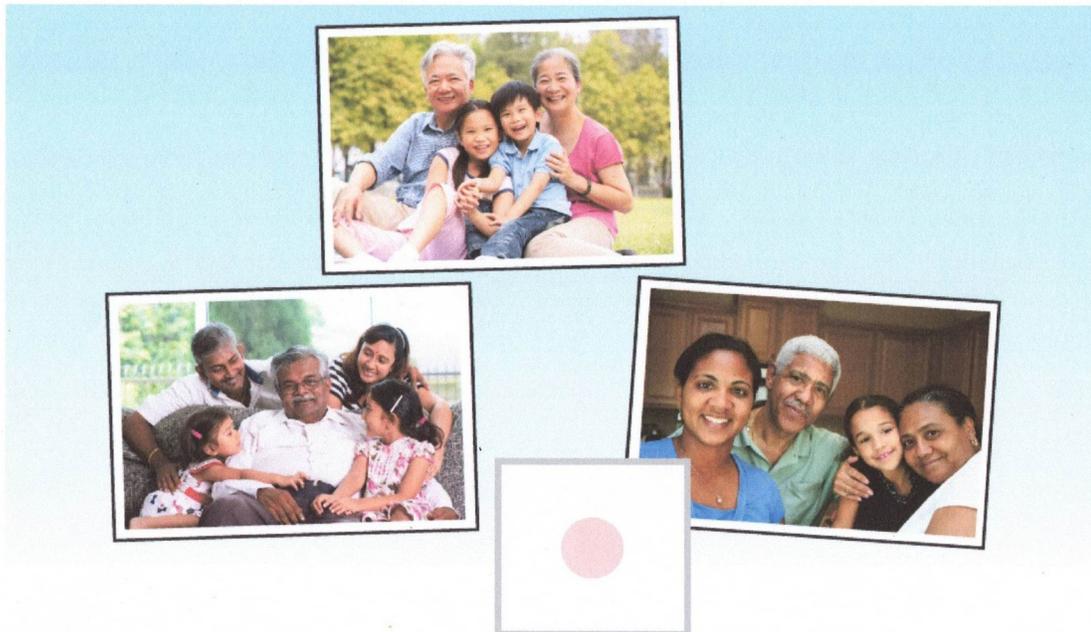
Figura 2: Capa - Texto 1



Fonte: N2Y® (2022)

Figura 3: Texto 1 - Avós

2



**Some families have grandparents.
That makes them special.**

Fonte: N2Y® (2022)

Figura 4: Um dos pais

3



**Some families have one parent.
That makes them special.**

Fonte: N2Y® (2022)

Figura 5: Pais

4



Some families have two parents.
**Some families have two parents.
That makes them special.**

Figura 6: Irmãos

5



Alguns famílias têm irmãos e irmãs.
**Some families have brothers and sisters.
That makes them special.**

Fonte: N2Y® (2022)

Figura 7: Amigos

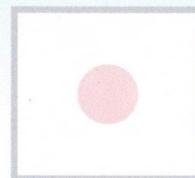
6



Algunas familias tienen amigos.
Esto los hace especiales.
**Some families have friends.
That makes them special.**

Figura 8: Tios

7

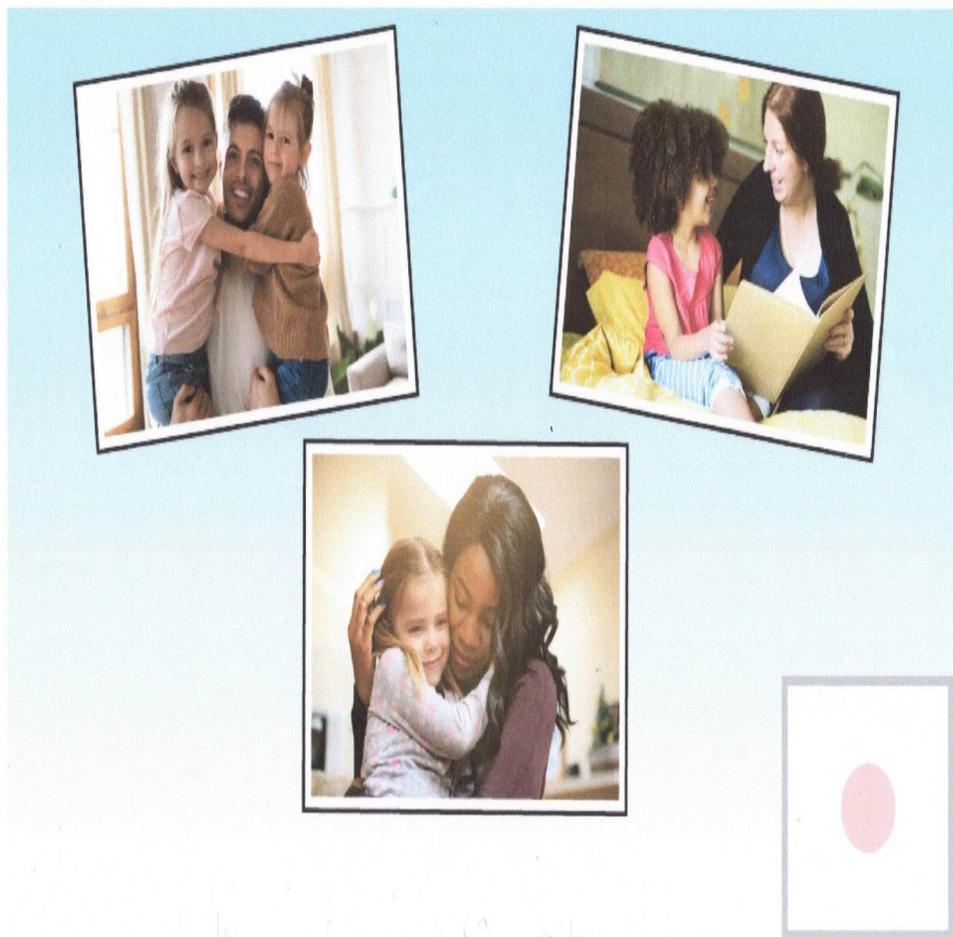


Algumas famílias têm tios.
**Some families have aunts and uncles.
That makes them special.**

Fonte: N2Y® (2022)

Figura 9: Um adulto

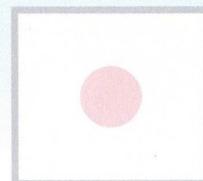
8



Algumas famílias têm outros adultos.
Some families have other grown-ups.
Isso os torna especiais.
That makes them special.

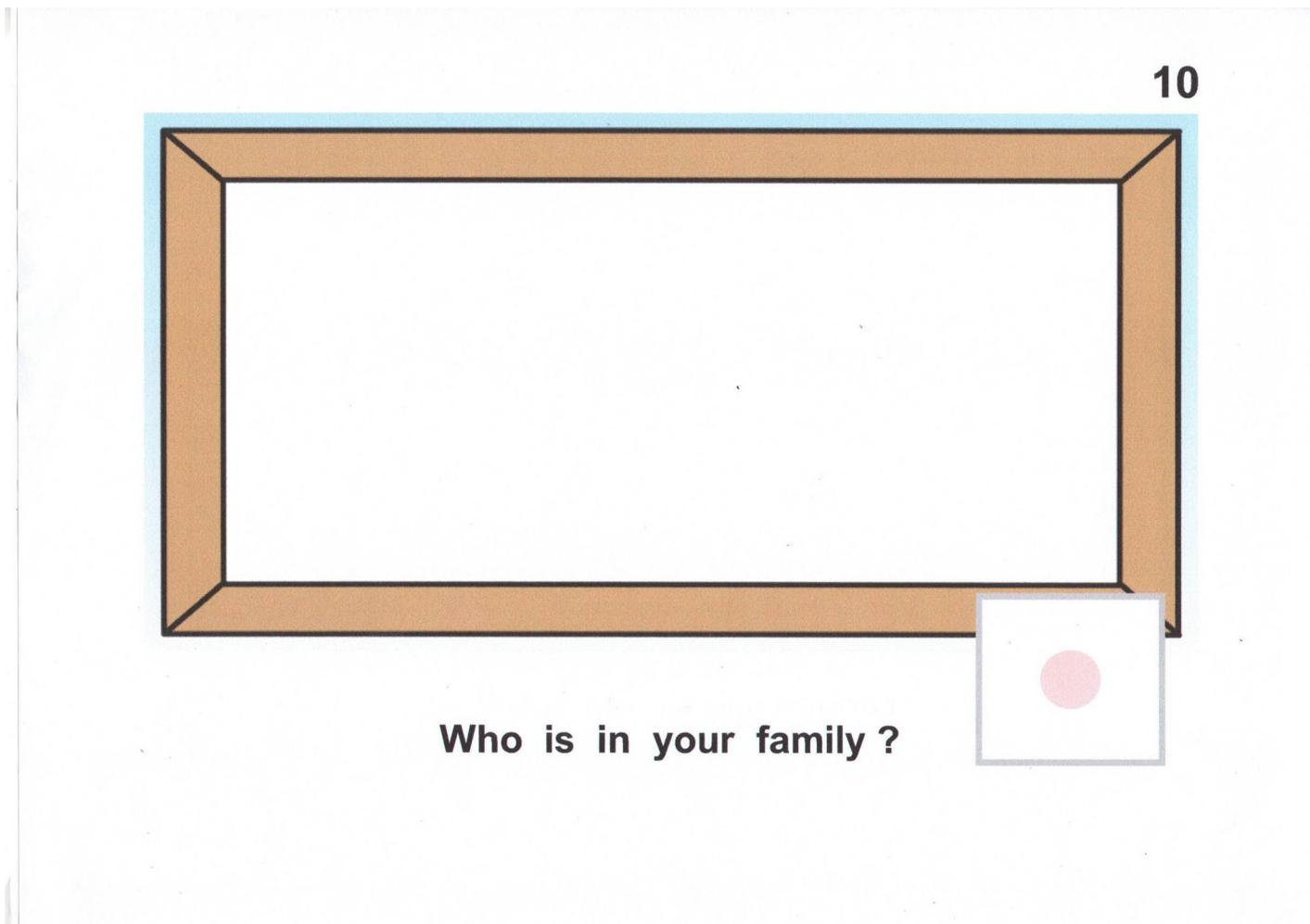
Figura 10: Famílias diferentes

9



**There are many kinds of families.
Every family is special.
Every family is different.**

Figura 11: Sua família



Fonte: N2Y® (2022)

Figura 12: Quadro de Escolha

The End

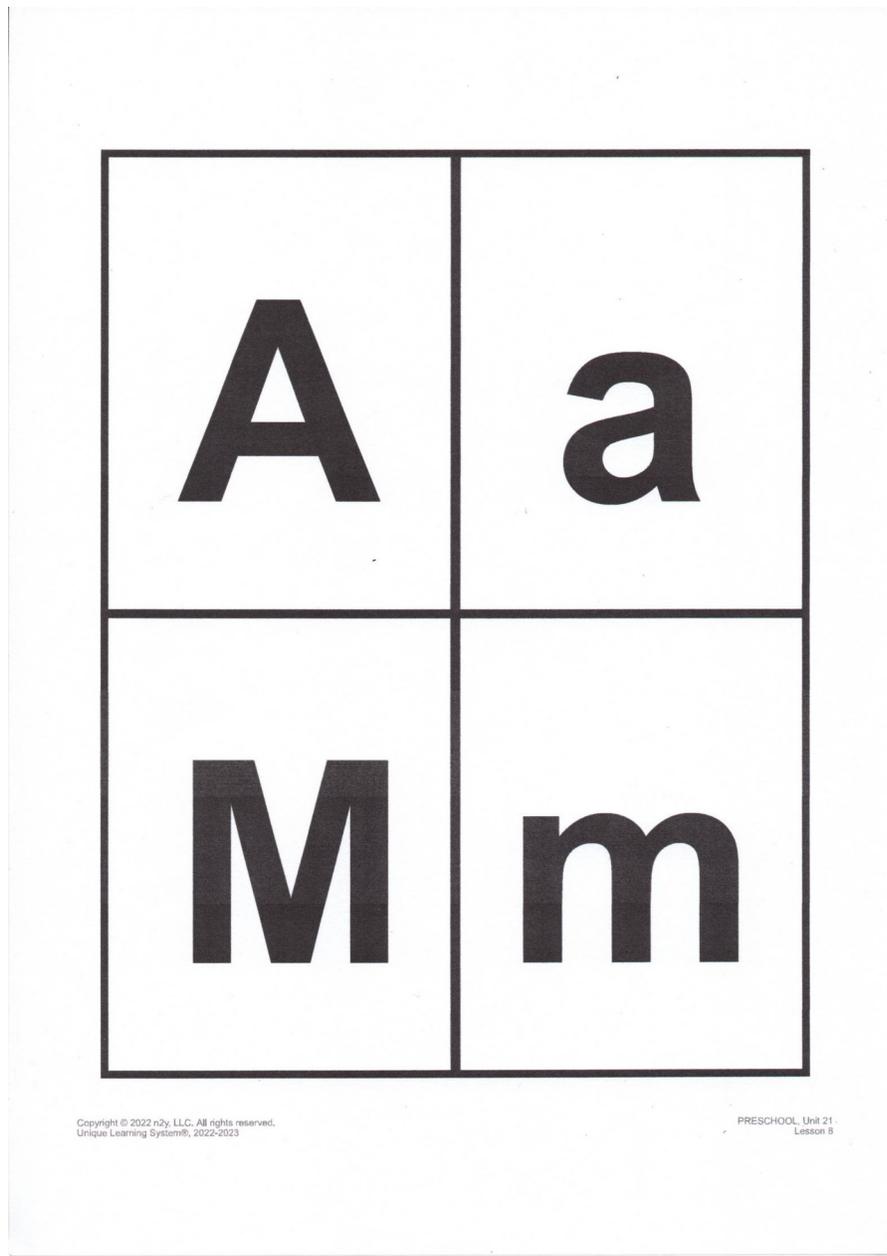
Copyright © 2022 n2y, LLC. All rights reserved.
Unique Learning System®, 2022-2023

PRESCHOOL, Unit 21
Lesson 1, Level C, Adapted Book

Fonte: N2Y® (2022)

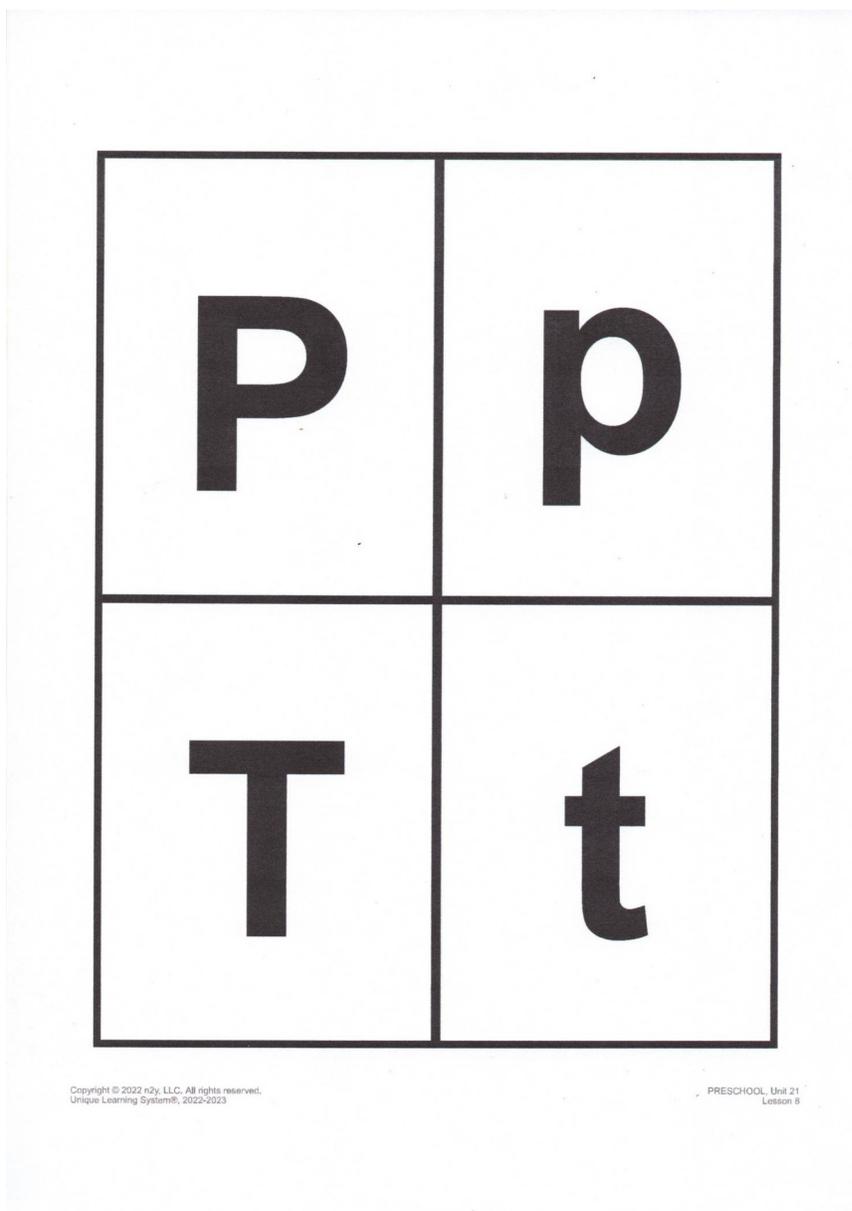
ANEXO C - HABILIDADES METAFONOLÓGICAS E CONHECIMENTO ALFABÉTICO

Figura 13: Letras Maiúsculas e Minúsculas



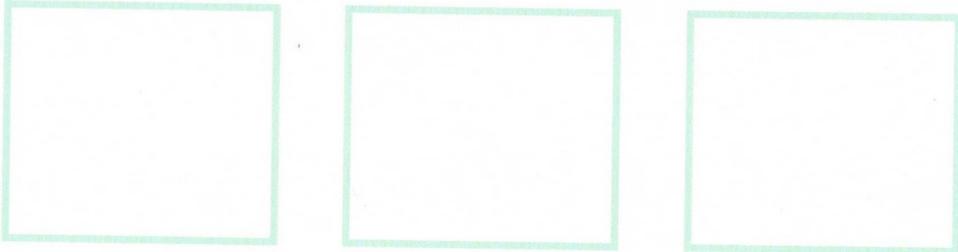
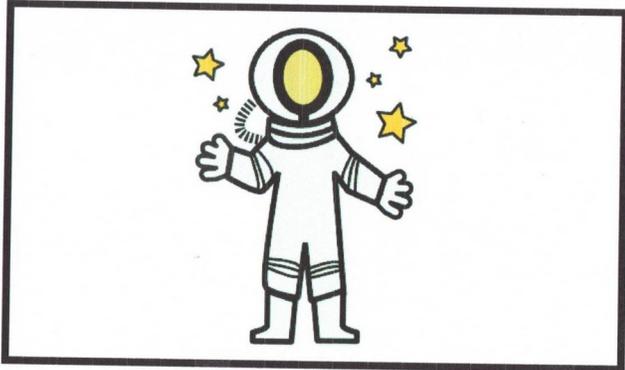
Fonte: N2Y® (2022)

Figura 14: Letras Maiúsculas e Minúsculas



Fonte: N2Y® (2022)

Figura 15: Segmentação silábica – inicial letra A

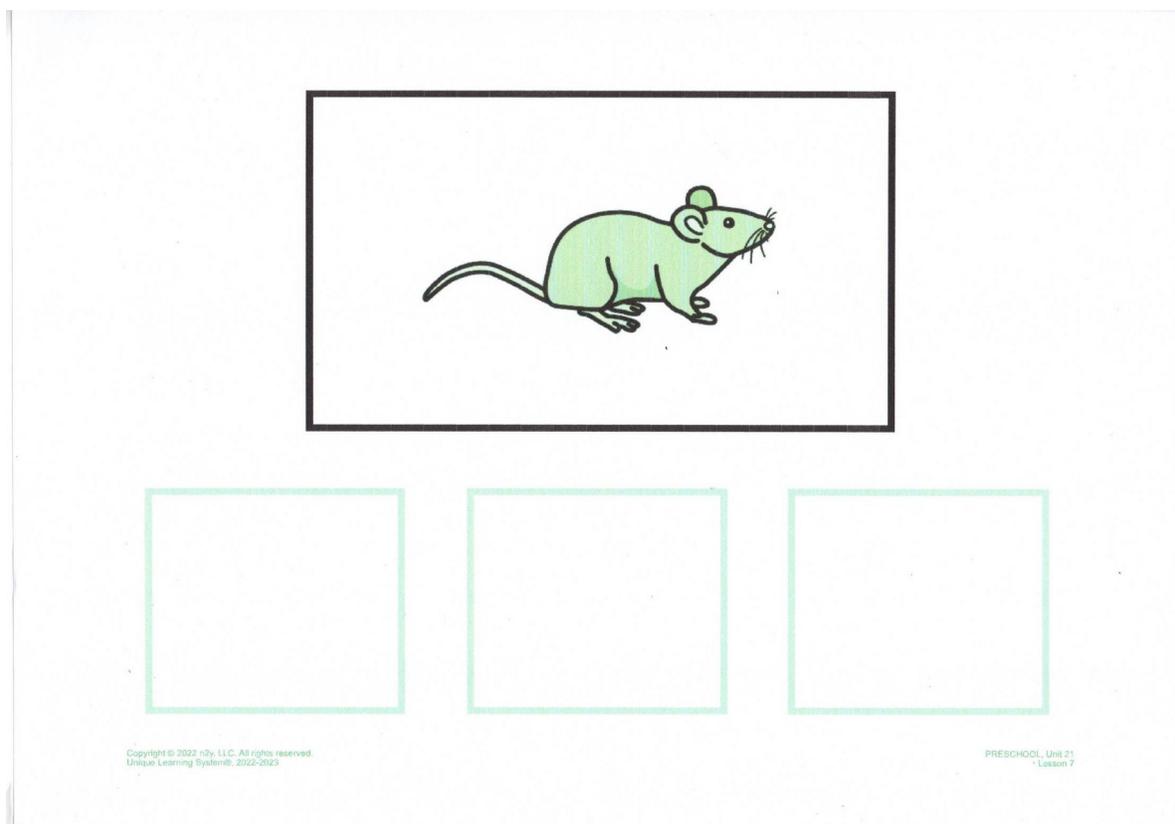


Copyright © 2022 n2y, LLC. All rights reserved.
Unique Learning Systems®, 2022-2023

PRESCHOOL, Unit 21
Lesson 7

Fonte: N2Y® (2022)

Figura 16: Segmentação silábica – inicial letra M



Copyright © 2022 n2y, LLC. All rights reserved.
Unique Learning Systems®, 2022-2023

PRESCHOOL Unit 21
Lesson 7

Fonte: N2Y® (2022)

Figura 14: Segmentação silábica – inicial letra T

Copyright © 2022 N2Y, LLC. All rights reserved.
Unique Learning Systems®, 2022-2023

PRESCHOOL Unit 21
Lesson 7

Fonte: N2Y® (2022)

Figura 15: Classificação silábica

Syllables

1 ●	2 ● ●
3 ● ● ●	4 ● ● ● ●

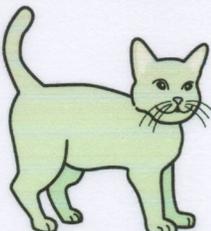
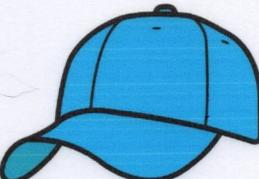
Copyright © 2022 n2y, LLC. All rights reserved.
Unique Learning Systems®, 2022-2023

PRESCHOOL, Unit 21
Lesson 7

Fonte: N2Y® (2022)

Figura 16: Figura 20: rimas – terminações at e oy

Rhyme Time

 cat	 mat
 hat	 boy
 toy	 joy

Copyright © 2022 n2y, LLC. All rights reserved.
Unique Learning Systems®, 2022-2023

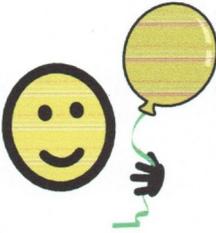
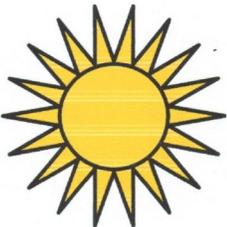
PRESCHOOL, Unit 21
Lesson 6

Fonte: N2Y® (2022)

Figura 17: Rimas – terminação - un

 For hands-on instruction, print, cut out and laminate.

Rhyme Time

 run	 fun
 Sun	

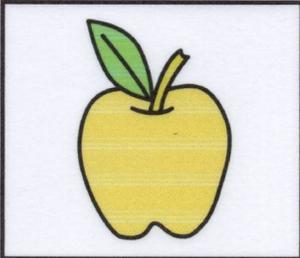
Copyright © 2022 n2y, LLC. All rights reserved.
Unique Learning Systems®, 2022-2023

PRESCHOOL, Unit 21
Lesson 6

Fonte: N2Y® (2022)

Figura 18: Imagens sonoras

Sound Imagery

<p>It is snack time. Mason's brother points up and asks, "Can I have an /a/, /a/, /a/ apple?"</p>	<p>My grandmother makes the best muffins. I take a bite, close my mouth and say /m/, /m/, /m/.</p>
<p style="text-align: right;">short /a/</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">Aa</p>	<p style="text-align: right;">/m/</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">Mm</p>
<p>My friend Pat likes to make popcorn. I hear the popcorn go /p/, /p/, /p/, pop!</p>	<p>My Uncle Tim likes to hammer. He puts the nail on the roof (put tongue on roof of mouth behind teeth) and hammers /t/, /t/, /t/.</p>
<p style="text-align: right;">/p/</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">Pp</p>	<p style="text-align: right;">/t/</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">Tt</p>

Copyright © 2022 n2y, LLC. All rights reserved. Unique Learning System®, 2022-2023

PRESCHOOL, Unit 21 Lesson 7

ANEXO D – PRANCHAS DE COMUNICAÇÃO TEMÁTICAS

Figura 19: Prancha temática Families

yes   **Families**  no

have 	many 	big 	family 	grandparent 
make 	small 	special 	parent 	brother 
	different 	one 1	sister 	friend 
	two 2		aunt 	uncle 
			grown-up 	

Within each category, pictures are listed from left to right in the order in which they appear in the text.

Copyright © 2022 n2y, LLC. All rights reserved.
Unique Learning System®, 2022-2023

PRESCHOOL, Unit 21
Lesson 1

Fonte: N2Y® (2022)

Figura 20: Prancha temática - novos amigos

yes   **New Friends**  no

make 	say 	first 	Lola 	school 	teacher 
smile 	ask 	new 	friend 	dad 	grandmother 
play 	see 	excited 	Chet 	puzzle 	mom 
shrug 	color 	together 	Mason 	picture 	Aubrey 
swing 	learn 	good 			

Within each category, pictures are listed from left to right in the order in which they appear in the text.

Copyright © 2022 N2Y, LLC. All rights reserved.
Unique Learning System®, 2022-2023

PRESCHOOL Unit 21
Lesson 3

Fonte: N2Y® (2022)

ANEXO E – REDAÇÃO DOS TEXTOS

Figura 21: Plano de aula

Lesson 2 - Go Along 2
Activity 2

Activity 2 - Write About a Family Member

Instructional Targets

Toddler 3-4 Years	Pre-Kindergarten 4-5 Years
<p>Language and Literacy Development: Early Writing</p> <ul style="list-style-type: none"> • Make marks or scribbles to represent objects and ideas. • Explore various writing tools, such as crayons, pencils, computers, etc. 	<p>Language and Literacy Development: Early Writing</p> <ul style="list-style-type: none"> • Use a combination of drawing, dictating, picture selection and emergent writing to express an opinion, share information about a topic, or tell a story (narration).

Instructional Routine ? or

Introduce	<ul style="list-style-type: none"> • Introduce this activity with a focus question about families. For example, ask, "What family member can take care of children—a grown-up or a monkey?" Discuss students' responses. • Remind students that they are learning about different types of families. • Tell students that they will be writing about a family member. Say, "Your job is to complete the sentence to name one family member. Then you can draw a picture or add a Manipulative to the house scene at the top of the page." • Review the learning goal with students: I will write about a family member.
Model	<ul style="list-style-type: none"> • Display a Writing Template. Read the sentence to be completed. • Choose a Fill-In Picture/Word Card that shows the chosen family member. For example, say, "My uncle is part of my family. He comes over to my house and eats dinner every Friday. I will choose 'uncle' to fill in the sentence." Place the 'an uncle' Fill-In Picture/Word Card in the sentence. • Model drawing a picture of the chosen family member at the top of the page. Say, "I will draw a picture of my uncle eating dinner at my house." • Have students complete the sentence by choosing a family member. Then have students draw or add a Manipulative to match their chosen family member. Manipulatives are provided to have students place in the space at the top of the page.
Provide Practice	<p><i>Provide the appropriate Writing Template to each student. Have students use various writing tools (providing adaptations as needed), pictures or dictation to complete the template.</i></p> <p>Level 3: Have the student choose a Fill-In Picture/Word Card to complete the Writing Template with guidance.</p> <p>Level 2: Have the student add a Fill-In Picture/Word Card to complete the Writing Template with guidance and support.</p> <p>Level 1: Have the student select a Fill-In Picture/Word Card from a narrowed field or errorless choice(s) to complete the Writing Template.</p>
Review	<ul style="list-style-type: none"> • Review each student's completed Writing Template. • Have students read their Writing Templates aloud. • Put Writing Templates together to make a class book. Add the book to the classroom library for students to read throughout the unit.

Check Understanding ?

- ✳ **Level 3:** Can the student complete a Writing Template with guidance?
- ✳ **Level 2:** Can the student add words/pictures to complete a Writing Template with guidance and support?
- ✳ **Level 1:** Can the student select an object or picture using a narrowed field or errorless choice(s) to complete a Writing Template?

Copyright © 2022 n2y, LLC. All rights reserved.
Unique Learning Systems®, 2022-2023

PRESCHOOL, Unit 21
Lesson 2