



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



DIÂNGELA CARDOSO MACIEL

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PARA CRIANÇAS COM NECESSIDADES COMPLEXAS DE COMUNICAÇÃO**

**JOÃO PESSOA-PB
2024**

DIÂNGELA CARDOSO MACIEL

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PARA CRIANÇAS COM NECESSIDADES COMPLEXAS DE COMUNICAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (CE/UFPB) como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino-Aprendizagem

Orientadora: Prof.^a Dra. Munique Massaro

JOÃO PESSOA-PB
2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M152a Maciel, Diângela Cardoso.

Atendimento educacional especializado na educação infantil para crianças com necessidades complexas de comunicação / Diângela Cardoso Maciel. - João Pessoa, 2024.

154 f. : il.

Orientação: Munique Massaro.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação Infantil. 2. Práticas docentes. 3. Atendimento Educacional Especializado. 4. Comunicação Suplementar e Alternativa. I. Massaro, Munique. II. Título.

UFPB/BC

CDU 373.2(043)

DIÂNGELA CARDOSO MACIEL

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PARA CRIANÇAS COM NECESSIDADES COMPLEXAS DE COMUNICAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (CE/UFPB) como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino-Aprendizagem

Orientadora: Prof^a. Dra. Munique Massaro

Resultado: _____
João Pessoa, 28 de Fevereiro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Munique Massaro

Orientadora (Presidente da Banca) – Universidade Federal da Paraíba

Prof^a. Dra. Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz

Membro da Banca (Avaliadora Externa) – Universidade Federal da Bahia

Prof^a. Dra. Elzanir dos Santos

Membro da Banca (Avaliadora Interna) – Universidade Federal da Paraíba

Dedico este trabalho a todas professoras e professores que atuam na Educação Infantil e no Atendimento Educacional Especializado, como também às crianças, na certeza de que elas devem ter melhorias na qualidade desse atendimento e efetivamente mudanças em suas vidas. Vocês despertaram, em mim, o sentimento de contribuição.

AGRADECIMENTOS

Estes agradecimentos retratam de forma especial a participação, direta ou indiretamente, de todos que me ajudaram no decorrer da minha formação acadêmica.

Agradeço, primeiramente, a Jesus e à Virgem Maria por me concederem condição, sabedoria, paciência e conhecimentos necessários para a realização deste trabalho e por todas as bênçãos, luz e proteção derramadas em minha caminhada acadêmica e na minha vida.

Agradeço à minha família, em especial, à minha mãe Diana, por sua dedicação, esforço e amor, e ao meu irmão Wilker, por toda ajuda, paciência e contribuição durante o curso.

De maneira muito especial, agradeço à Prof.^a Dra. Munique Massaro, minha orientadora, por toda sua paciência, colaboração e parceria ao longo dos encontros, bem como por sua disponibilidade para me orientar na construção do trabalho, procurando sempre esclarecer, da melhor maneira possível, as minhas dúvidas e inquietações.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba- PPGE-CE-UFPB, pela formação durante dois anos do curso, pela construção de novos conhecimentos e aprofundamentos de temáticas. Foi uma experiência transformadora e muito enriquecedora na minha formação acadêmica e pessoal.

À banca avaliadora, pela presteza em aceitar o convite e por suas valiosas contribuições.

A todos os(as) colegas da Turma 42 do Mestrado, pelos valiosos momentos de discussões e reflexões.

Às professoras das unidades de Educação Infantil, pela contribuição e participação durante a pesquisa.

RESUMO

O presente trabalho traz como tema o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil, ressaltando as crianças com necessidades complexas de comunicação, as quais precisam ter um apoio específico a fim de exercerem o direito de se tornarem cidadãs plenas e de conquistarem suas habilidades linguísticas para obter autonomia e interagirem com a sociedade em geral. Algumas barreiras encontradas por essas crianças podem ser atenuadas por meio do uso da Tecnologia Assistiva, especificamente, da Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA), a qual é utilizada em diferentes ambientes sociais. Neste estudo, enfatizou-se o uso da CSA no serviço do Atendimento Educacional Especializado disponibilizado para essas crianças nas escolas públicas de todo o Brasil. O problema de pesquisa diz respeito a: como ocorre a oferta do Atendimento Educacional Especializado nas instituições de Educação Infantil para crianças com necessidades complexas de comunicação e quais são as práticas docentes que fazem uso da CSA na Sala de Recursos Multifuncionais? O objetivo geral foi analisar o serviço do AEE oferecido para crianças com necessidades complexas de comunicação na Educação Infantil, tendo os seguintes objetivos específicos: investigar o serviço do AEE e as articulações com as Salas de Referência da Educação Infantil; e conhecer as ações docentes com o uso da CSA nas Salas de Recursos Multifuncionais. A metodologia deste trabalho teve como base a pesquisa de campo, realizada em três Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), e foi usada a observação como técnica de coleta de dados. Assim, durante seis meses, a pesquisadora deste estudo observou o trabalho das professoras especialistas do AEE de três CMEIs de João Pessoa-PB, analisando as suas práticas junto a dez crianças com necessidades complexas de comunicação. Após a coleta dos dados, estes foram lidos e analisados conforme os critérios da Análise de Conteúdo por meio de cinco categorias de análise: 1 - Planejamento das ações da Professora do AEE; 2 - Uso dos recursos e materiais pedagógicos para a mediação do trabalho pedagógico; 3 - Articulação da equipe escolar com as crianças com deficiência; 4 - Uso dos recursos de comunicação suplementar e alternativa; e 5 - Desenvolvimento das práticas pedagógicas das professoras no contexto escolar. Dentre os principais resultados, destacam-se: a) a respeito do planejamento das ações pedagógicas, verificou-se que as três professoras especialistas participaram do planejamento junto com a gestão escolar, os funcionários da instituição, bem como com as professoras da Sala de Referência e as cuidadoras; b) quanto à organização de recursos, observou-se que a professora B planejou de forma mais detalhada uma diversidade de recursos e materiais pedagógicos; c) no que se refere ao papel da equipe escolar e sua articulação com as crianças com necessidades complexas de comunicação, verificou-se que foi importante que a professora C tenha convidado as cuidadoras para ajudá-la nos atendimentos do AEE; e d) quanto ao uso dos recursos de comunicação suplementar e alternativa, apenas a professora A recorreu à prática de recursos provenientes da CSA. Concluiu-se, por fim, que esta pesquisa une Educação Infantil, Tecnologia Assistiva e Ensino-aprendizagem de crianças com necessidades complexas de comunicação, sendo este um longo caminho a ser percorrido para promover qualidade da Educação Especial nas escolas públicas do nosso país.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Comunicação Suplementar e Alternativa; Educação Infantil; Práticas docentes.

ABSTRACT

This work focuses on Specialized Educational Assistance (SEA) in Early Childhood Education, highlighting children with complex communication needs who need specific support in order to exercise their right to become full citizens and to acquire their linguistic skills to achieve autonomy and interact with society in general. Some barriers encountered by these children can be mitigated through the use of Assistive Technology, specifically, Augmentative and Alternative Communication (AAC), which is used in different social environments. In this study, the use of AAC in the service of Specialized Educational Assistance available to these children in public schools throughout Brazil was emphasized. The research problem concerns: how does the offer of Specialized Educational Assistance occur in Early Childhood Education institutions for children with complex communication needs and what are the teaching practices that use AAC in the Multifunctional Resource Rooms? The general objective was to analyze the SEA service offered to children with complex communication needs in Early Childhood Education, having the following specific objectives: to investigate the SEA service and its articulations with the Reference Rooms of Early Childhood Education; and to know the teaching actions with the use of AAC in the Multifunctional Resource Rooms. The methodology of this work was based on field research, carried out in three Municipal Centers of Early Childhood Education (CMEIs), and observation was used as a data collection technique. Thus, for six months, the researcher of this study observed the work of the SEA specialist teachers from three CMEIs in João Pessoa-PB, analyzing their practices with ten children with complex communication needs. After the data collection, these were read and analyzed according to the criteria of Content Analysis through five categories of analysis: 1 - Planning of the actions of the SEA Teacher; 2 - Use of resources and pedagogical materials for the mediation of pedagogical work; 3 - Articulation of the school team with children with disabilities; 4 - Use of augmentative and alternative communication resources; and 5 - Development of the pedagogical practices of teachers in the school context. Among the main results, we highlight: a) regarding the planning of pedagogical actions, it was verified that the three specialist teachers participated in the planning together with the school management, the institution's employees, as well as with the teachers of the Reference Room and the caregivers; b) regarding the organization of resources, it was observed that teacher B planned in a more detailed way a diversity of resources and pedagogical materials; c) regarding the role of the school team and its articulation with children with complex communication needs, it was verified that it was important that teacher C invited the caregivers to help her in the SEA services; and d) regarding the use of augmentative and alternative communication resources, only teacher A resorted to the practice of resources from the AAC. It was concluded, finally, that this research unites Early Childhood Education, Assistive Technology and Teaching-learning of children with complex communication needs, this being a long way to go to promote quality of Special Education in public schools in our country.

Keywords: Specialized Educational Service; Augmentative and Alternative Communication; Child education; Teaching practices.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 01 - Modelo do Plano Individual Semanal da Professora A.....	77
Fotografia 02 - Modelo de Anamnese/entrevista para organização do AEE	77
Fotografia 03 - Plano de Atividades da Professora do Pré II – CMEI A.....	78
Fotografia 04 - Modelo de Plano Pedagógico do AEE de cada criança	78
Fotografia 05 - Modelo de Plano Pedagógico de cada criança	78
Fotografia 06 - Modelo de Plano Pedagógico do AEE de cada criança	78
Fotografia 07 - Kauã folheia o livro infantil	88
Fotografia 08 - Atividade de Pintura	89
Fotografia 09 - Atividade de Pintura	91
Fotografia 10 - Atividade de Pintura	91
Fotografia 11 - Atividade de matemática	92
Fotografia 12 - Atividade com formas geométricas	92
Fotografia 13 - Realização da Atividade.....	95
Fotografia 14 - Realização da Atividade.....	95
Fotografia 15 - Momento de Interação Recreativa de Kauã do CMEI A com a cuidadora	96
Fotografia 16 - Atividade da professora C	97
Fotografia 17 - Recurso pedagógico	99
Fotografia 18 - Recurso pedagógico	99
Fotografia 19 - Recurso de comunicação.....	100
Fotografia 20 - Recurso de comunicação.....	100
Fotografia 21 - Expressões Faciais	100
Fotografia 22 - Expressão do Menino	100
Fotografia 23 - Atendimento da professora A	101
Fotografia 24 - Realização de Atividade.....	101
Fotografia 25 - Atendimento da Professora B.....	103
Fotografia 26 - Realização da Atividade.....	104
Fotografia 27 - Atividade com Sophia.....	105
Fotografia 28 - Atendimento de Murilo	106
Fotografia 29 - Atendimento da Professora C	107
Fotografia 30 - Atividade de pescaria	108
Fotografia 31 - Atividade com música “Jacaré na Lagoa”	109

Fotografia 32 - Evento do Dia Nacional do Livro Infantil	111
Fotografia 33 - Teatro com a participação das crianças e professoras da Educação Infantil	112
Fotografia 34 - Exposição dos animais silvestres da Paraíba	112
Fotografia 35 - Heloisa na sala de referência do Pré II	113
Fotografia 36 - Brincadeira no Parque	113
Fotografia 37 - Exposição de atividade sobre Identidade das crianças.....	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Trabalhos científicos pesquisados sobre Educação Infantil Inclusiva no SciELO	32
Quadro 02 - Trabalhos científicos pesquisados sobre Educação Infantil Inclusiva no Portal de Periódicos da CAPES	34
Quadro 03 - Trabalhos científicos pesquisados sobre Educação Infantil Inclusiva na BDTD	37
Quadro 04 - Trabalhos Científicos dos Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de 2022.....	39
Quadro 05 - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	44
Quadro 06 - Especificação dos itens da sala Tipo I.....	46
Quadro 07 - Especificação dos itens da sala Tipo II.....	47
Quadro 08 - Trabalhos científicos sobre o AEE na Educação Infantil	52
Quadro 09 - Organização da Educação Infantil e Educação Especial pela SEDEC .	68
Quadro 10 - Organização da Educação Infantil ano 2022.....	69
Quadro 11 - Organização da Educação Especial ano 2023	69
Quadro 12 - Organização da Educação Infantil CMEI-A	71
Quadro 13 - Organização da Educação Infantil CMEI-B	72
Quadro 14 - Organização da Educação Infantil CMEI-C	73
Quadro 15 - Contatos com as participantes da pesquisa durante as observações no CMEI-A.....	74
Quadro 16 - Contatos com as participantes da pesquisa durante as observações no CMEI-B.....	75
Quadro 17 - Contatos com as participantes da pesquisa durante as observações no CMEI-C	75

LISTA DE SIGLAS

ABA	Applied Behavior Analysis
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CSA	Comunicação Suplementar e Alternativa
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEDPI	Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas
IA	Inteligência Artificial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISAAC	International Society for Augmentative and Alternative Communication
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MDHC	Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PCS	Picture Communication Symbols
PECS	Picture Exchange Communication System
PEI	Plano Educacional Individualizado
PI	Professores Itinerantes
PIC	Pictogram Ideogram Communication
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
POVM	Point Of View Video Modeling
PR	Professores Regentes
SAC	Sistema de Acompanhamento das Crianças
SciELO	Scientific Eletronic Library Online

SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SME	Secretaria Municipal de Educação
SNDPD	Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEIP	Teacher Efficacy for Inclusive Practices
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	EDUCAÇÃO INFANTIL, INCLUSÃO E LEGISLAÇÃO NO BRASIL	23
2.1	Pesquisas sobre a Educação Infantil Inclusiva.....	31
3	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	43
3.1	Pesquisas sobre o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil	52
3.2	Atendimento Educacional Especializado para crianças com necessidades complexas de comunicação	59
4	PERCURSO METODOLÓGICO.....	65
4.1	Tipo de Pesquisa	65
4.2	Local da Pesquisa.....	66
4.3	Participantes da Pesquisa e Unidades Pesquisadas.....	70
4.4	Procedimentos de Coleta de Dados.....	73
4.5	Procedimentos de Análise de Dados	79
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	81
5.1	Categoria 1: Planejamento das ações da Professora do Atendimento Educacional Especializado	81
5.2	Categoria 2: Uso dos recursos e materiais pedagógicos para a mediação do trabalho pedagógico	87
5.3	Categoria 3: Articulação da equipe escolar com as crianças com necessidades complexas de comunicação	93
5.4	Categoria 4: Uso dos recursos de comunicação suplementar e alternativa	98
5.5	Categoria 5: Desenvolvimento das práticas pedagógicas das professoras no contexto escolar.....	109
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
	REFERÊNCIAS	122
	APÊNDICE A - QUADROS-RESUMOS DAS ANÁLISES DAS CATEGORIAS	133
	QUADRO 1 - Análise dos dados pela primeira categoria	133
	QUADRO 2 - Análise dos dados pela segunda categoria.....	137

QUADRO 3 - Análise dos dados pela terceira categoria	140
QUADRO 4 - Análise dos dados pela quarta categoria	142
QUADRO 5 - Análise dos dados pela quinta categoria.....	143
ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA	145
ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	146

1 INTRODUÇÃO

Nas instituições de Educação Infantil, observa-se muitas crianças com necessidades complexas de comunicação, as quais têm dificuldades na fala ou na escrita, que podem possuir Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência intelectual ou paralisia cerebral, por exemplo. Nas escolas públicas, já se tem o serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para essas crianças, e sua função é apoiá-las em seu desenvolvimento escolar, auxiliá-las a conquistarem sua autonomia e se tornarem cidadãs plenas ao ajudá-las no processo de inclusão na sociedade. No caso específico do desenvolvimento comunicativo de cada uma delas, encontra-se a Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA), considerada uma área da Tecnologia Assistiva.

Diferentemente da comunicação tradicional, ao utilizar símbolos pictográficos ou ideográficos, a CSA serve de instrumento para que as crianças, os jovens ou até os adultos com necessidades específicas cheguem a interagir, facilitando as habilidades de comunicação falada e escrita deles, embora ela não pretenda substituir as linguagens falada e escrita. Na CSA, são observadas as peculiaridades na comunicação dessas pessoas a fim de que elas possam realizar “uma comunicação ativa e funcional” (ISAAC Brasil, 2022, p. 6).

Como a CSA pode ser utilizada por professores especialistas, professores da sala comum, cuidadoras(es) e outros profissionais da educação e usada em diferentes ambientes sociais como, por exemplo, na sala de aula comum, nos espaços de recreação e nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), atualmente, ela vem se expandindo em várias instituições. Dessa forma, a CSA vem se estendendo das clínicas até órgãos especializados, o que trouxe uma série de conhecimentos de como realizar o trabalho com as pessoas com necessidades complexas de comunicação, a exemplo das Secretarias municipais de educação e de saúde (Carnevale *et al.*, 2013). Assim, o objeto de estudo desta pesquisa é a prática dos professores especialistas na Sala de Recursos Multifuncionais durante o atendimento educacional especializado dessas crianças. Para tanto, é essencial ressaltar que essa prática precisa ter garantias legais que forneçam legitimidade para a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil.

Desse modo, no Brasil, a garantia da Educação Infantil foi estabelecida, pelo disposto na Constituição Federal de 1988, como responsabilidade do Estado e da

família, ganhando visibilidade no âmbito político e administrativo. A partir de 1996, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9.394/96, tem-se que, em seu artigo 29, a finalidade da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança, atualmente até os 5 anos de idade, considerando seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, além de se observar as ações das famílias e das comunidades em que vivem (Brasil, 1996). Assim, a Educação Infantil, considerada como primeira etapa da Educação Básica, “é o início e o fundamento do processo educacional”, possuindo “a interação e as brincadeiras” como eixos estruturantes das práticas pedagógicas (Brasil, 2017).

Na década de 1990, ocorreram importantes movimentos voltados para a Educação Inclusiva de crianças com deficiências. Docentes, pedagogos, psicólogos, gestores escolares e as famílias, principalmente, defendiam a inclusão das crianças na rede regular de ensino. Alguns documentos oficiais, como Leis e Estatutos, devem ser aqui citados porque garantem a educação de crianças com deficiências como: a Constituição Federal (CF) de 1988 (art. 208, inciso III); a LDB (artigo 4, inciso III); o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (art. 54, inciso III), ressaltando-se como dever do Estado o “atendimento especializado aos portadores (*sic*) de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Esse atendimento especializado para os alunos público-alvo da Educação Especial na escola regular, segundo Borges (2020, p. 27), deve ser reconhecido como “uma modalidade de educação escolar”. Além disso, entende-se também que o Atendimento Educacional Especializado é complementar ou suplementar na formação das crianças com o objetivo de ampliar sua autonomia e aprendizagem em sala de aula.

Ao enfatizar o papel do AEE na Educação Infantil, observa-se que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) apresenta a seguinte definição do AEE:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência da escola e fora dela.

Destaca-se, então, a importância do AEE como espaço que promove o desenvolvimento intelectual e social dos alunos com deficiência, ou seja, esse atendimento especializado traz várias possibilidades de inovações na maneira de como o docente ensina e de como a criança aprende os conhecimentos, adequando as aulas às atividades lúdicas, e proporcionando, dessa forma, novos momentos de interação e compreensão dos alunos.

Assim, a partir do Decreto nº 7.611 de 2011, o AEE passou a ser considerado como um serviço de apoio especializado no qual se busca desenvolver o processo de escolarização do aluno público-alvo da Educação Especial, fornecendo-se um apoio relacionado ao tempo e à frequência destes nas Salas de Recursos Multifuncionais, as quais devem estar presentes na rede regular de ensino (Brasil, 2011).

Um aspecto importante é que o AEE não pode ser interpretado como “uma repetição de conteúdos”, pois através da mediação do professor, esse atendimento objetiva alcançar o desenvolvimento dos chamados “processos cognitivos” que ajudam na produção do conhecimento do aluno (Borges, 2020, p. 69). Além disso, é imprescindível que haja na escola um planejamento e a articulação das ações pedagógicas de modo que o AEE esteja conectado com a sala de aula comum, havendo uma melhoria considerável na aprendizagem do aluno.

No que diz respeito às políticas públicas voltadas à formação de docentes, considera-se que elas são medidas necessárias e importantes para que se compreenda, na prática, o campo de atuação dos professores, buscando soluções para os desafios da Educação, a exemplo dos diferentes níveis de conhecimento e de escolaridade dos alunos. No caso do ensino de crianças com deficiência, é relevante que os docentes tenham uma formação voltada para sua atuação com essas crianças.

Apesar deste estudo focar o trabalho do especialista no AEE com as crianças com necessidades complexas de comunicação, é importante ressaltar o trabalho colaborativo que é uma estratégia pedagógica em que os professores do ensino comum e o especialista da Educação Especial planejam como proceder e atuar no ensino de crianças com deficiência. Esses docentes devem utilizar, em sala de aula, seus conhecimentos práticos e teóricos, adquiridos no curso de graduação, e as suas vivências profissionais na escola. Dessa forma, os professores do AEE e da sala comum precisam trabalhar de forma colaborativa, ou seja, ao trabalhar na mesma sala de aula, eles devem ter possibilidades efetivas de construir um planejamento em conjunto, envolvendo toda a comunidade escolar. Quanto mais as crianças tiverem

diferenças em suas necessidades, mais os docentes necessitam ter um plano de ação. Isto quer dizer que eles precisam saber quais objetivos educacionais são propostos, quais escolhas estão sendo feitas, quais são as bases teóricas e metodológicas que as sustentam.

Outro aspecto a ser analisado pelos docentes é refletir ou discutir questões sobre o currículo, pois de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), o trabalho especificamente da Educação Infantil representa um conjunto de experiências concretas da vida das crianças, envolvendo ações como conviver, participar, explorar, brincar, conhecer, dentre outros. Além disso, em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) trouxeram uma proposta pedagógica na qual se observou que as situações de aprendizagens devem estar adequadas às necessidades educacionais das crianças para que elas se tornem sujeitos ativos nesse processo.

No Brasil, a Educação Infantil é um campo de conhecimento pedagógico que requer investigações próprias, sendo imprescindível que novos estudos surjam para se compreender mais profundamente as ações pedagógicas utilizadas nesse momento, especialmente, em relação ao atendimento às crianças com deficiência. Observa-se que pedagogos, coordenadores pedagógicos e demais professores se deparam com dificuldades significativas nesse campo, pois além de ter passado por recentes mudanças, compreende agora o atendimento às crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em creches e pré-escolas como parte constitutiva da Educação Básica.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), na Educação Infantil, a aprendizagem está relacionada aos comportamentos, habilidades e conhecimentos originários da vivência da criança. De modo geral, a BNCC considera importante para a Educação Básica as seguintes competências: “conhecimento, responsabilidade, cidadania, comunicação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, trabalho e projeto de vida”. No caso de crianças com deficiência, a BNCC destaca algumas habilidades socioemocionais (o autoconhecimento, a empatia, a comunicação e a cooperação) a fim de proporcionar uma educação inclusiva que atenda às necessidades de todos, observando-se que algumas delas já se encontram nas competências gerais da Educação Básica. Assim, a inclusão é compreendida pela BNCC como sendo um “cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência” (Brasil, 2018, p. 17).

Diante desse contexto, esta pesquisa tem o seguinte problema: como ocorre a oferta do Atendimento Educacional Especializado nas instituições de Educação Infantil para crianças com necessidades complexas de comunicação e quais são as práticas docentes que fazem uso da CSA na Sala de Recursos Multifuncionais?

O objetivo geral desta pesquisa é: analisar o serviço do Atendimento Educacional Especializado oferecido para crianças com necessidades complexas de comunicação na Educação Infantil.

Como objetivos específicos, tem-se:

- Investigar o serviço do Atendimento Educacional Especializado e as articulações com as Salas de Referência da Educação Infantil;
- Conhecer as ações docentes com o uso da Comunicação Suplementar e Alternativa nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Importante esclarecer que o presente trabalho surgiu de experiências de sua autora durante seu processo de formação profissional¹. Paralelamente à vida acadêmica, a autora vem atuando profissionalmente, desde 2018, como docente na Educação Básica na rede municipal de ensino de João Pessoa, vivenciando, no cotidiano da sala de aula, as conquistas e os desafios inerentes a este ofício.

O tema escolhido neste estudo é relevante, especialmente, pelo seu caráter social, isto é, ele engloba a vida de muitas crianças brasileiras que precisam ter acesso à educação, pois o estudo é um dos caminhos que traz perspectivas para o futuro delas, já que as crianças com necessidades complexas de comunicação, que frequentam a rede municipal de ensino, podem viver em famílias pertencentes às classes sociais de baixo poder econômico, além de conviverem com a situação de vulnerabilidade social.

Conforme Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2022), a qual foi um fruto de um trabalho entre a Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com

¹ A autora deste trabalho fez curso do Magistério com habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Instituto de Educação da Paraíba (2008 a 2011). Tem graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba - Campus IV Mamanguape (2016). Em 2017, concluiu o curso de Pós-Graduação Lato Sensu - Especialização em Educação do Campo, ofertado pela Universidade Federal da Paraíba - Campus I João Pessoa, ampliando o interesse de pesquisa na área da Educação Infantil e problematizando as práticas pedagógicas para a infância na Escola do Campo. A autora é especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal da Paraíba (2022). Além disso, participou de cursos de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado AEE, em programa de formação docente na área da deficiência visual (setembro de 2018 a maio de 2019) e da atividade de extensão em Atendimento Educacional Especializado (julho de 2020 a setembro de 2020), ambos promovidos pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade Federal da Paraíba.

Deficiência do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania – SNDPD/MDHC e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o quadro² de pessoas com deficiência no Brasil foi estimado em 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais, que corresponde a 8,9% dessa população. Esse quadro aponta para o fato de que a escola precisa estar pedagogicamente preparada, visto que no dia a dia escolar, na convivência entre os alunos na sala de aula, surgem questões como o bullying e os preconceitos relacionados aos alunos com deficiência.

Diante deste contexto, este trabalho foi elaborado e está estruturado constituindo-se de sete capítulos, sendo o primeiro a Introdução em que foram apresentados o problema, os objetivos, e a justificativa, sendo que esta última tratou da relevância acadêmica deste estudo, a qual reside na necessidade de que novas pesquisas contemplem a relação entre Educação Infantil, Atendimento Educacional Especializado e a Comunicação Suplementar e Alternativa. O conceito de CSA diz respeito à compreensão da linguagem daquelas crianças com dificuldades na fala e os sistemas, recursos e estratégias de CSA que podem ser desenvolvidos pelo professor do AEE. Assim, as barreiras encontradas pelas crianças com necessidades complexas na comunicação podem ser atenuadas com seu uso.

O segundo capítulo constitui a fundamentação teórica que trata sobre a Educação Infantil, Inclusão e Legislação no Brasil. Observou-se que, no ambiente escolar, um dos temas discutidos entre docentes atuantes na Educação Infantil é a respeito da inclusão de crianças com necessidades complexas de comunicação nessa etapa escolar. Foram apresentados os decretos e leis que asseguram a educação inclusiva, ou seja, ressalta o direito das crianças de frequentar o ambiente escolar, além de nesse espaço serem dadas oportunidades equitativas com relação ao processo de ensino-aprendizagem.

No terceiro capítulo, mostrou-se o que é o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, como se estrutura, como ocorre o seu funcionamento nas Salas de Recursos Multifuncionais. Dissertou-se sobre o atendimento do AEE das crianças com necessidades complexas de comunicação pelas professoras especialistas do AEE e os benefícios desse serviço com o uso da

² Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/brasil-tem-18-6-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-indica-pesquisa-divulgada-pelo-ibge->

Comunicação Suplementar e Alternativa na prática da Sala de Recursos Multifuncionais.

É importante ressaltar a revisão de literatura que foi desenvolvida neste estudo, ou seja, fez-se um levantamento de trabalhos científicos, dos quais 14 trabalhos (artigos científicos, monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado) falavam sobre Educação Infantil e Inclusão; nove trabalhos focavam o trabalho do AEE na Educação Infantil; e mais oito trabalhos estavam voltados para a Comunicação Suplementar e Alternativa e a Educação Infantil.

No quarto capítulo, apresentou-se a metodologia usada neste estudo. No quinto capítulo, com base nas análises feitas a partir dos dados coletados nos Centros Municipais de Educação Infantil, foram apresentados os resultados e discussões, obtidos a partir das observações das professoras do AEE com as crianças com necessidades complexas de comunicação. Desse modo, a pesquisadora fez a análise dos dados a partir dos registros contidos no diário de campo, o qual continha as observações das práticas das professoras do AEE dos CMEIs feitas pela pesquisadora deste estudo. Por último, no sexto capítulo, foram feitas as considerações finais desta dissertação.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL, INCLUSÃO E LEGISLAÇÃO NO BRASIL

No Brasil, predomina a ideia de que a história das instituições dedicadas à primeira infância cresceu no campo da assistência como resultado de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos. E nessa direção, tais instituições foram criadas e desenvolvidas sob a orientação de três dimensões: o jurídico-policial e de repressão, para manter ordem; a religiosa, para formar a moral, e a médico-higienista, com vistas a prevenir a proliferação das doenças (Kuhlmann Jr., 1998).

No decorrer da História, segundo Ariès (1978), autores da Idade Média deram importância a respeito da “idade de vida” das pessoas ou da “idade dos homens”, considerando-a como uma espécie de “categoria científica”, surgindo, dessa forma, a classificação das idades em “infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade” para representar diferentes períodos ou ciclos de vida. Naquela época, as pessoas compreendiam a vida de maneira diferente: ela era “cíclica e inevitável”, e poucos homens viviam todos os ciclos diante do alto índice de mortalidade. Até então, a educação da criança era trabalhada em casa e considerada responsabilidade da família. Além disso, não se considerava que a criança fosse um indivíduo com necessidades próprias diferentes das dos adultos. Assim, passaram-se muitas décadas para que a criança tivesse seu espaço e seus direitos reconhecidos no sistema de educação do país.

Atualmente, a Educação Infantil, considerada o primeiro contato das crianças (entre 0 a 5 anos) com a escola, tem a função de desenvolver, de forma integral, o lado físico, social e psicológico da criança, representando um momento essencial para a evolução da criança e do seu convívio na sociedade.

Um dos objetivos da Educação Infantil, hoje, é ajudar a comunicação entre a família e a escola, levando em consideração a diversidade sociocultural das crianças e famílias e buscando dialogar sobre valores como, por exemplo, senso de moral, autoestima, respeito ao próximo, além de focar o lado cognitivo, motor e linguístico da criança. Nessa fase, o fator diversidade é essencial para se compreender a heterogeneidade, as diferenças individuais e coletivas, as especificidades do ser humano e, sobretudo, as diversas situações vividas na realidade social e no cotidiano escolar (Brasil, 2006a).

Nos últimos anos, a Educação Infantil vem passando por constantes desafios diante da realidade socioeconômica e cultural da sociedade brasileira, especialmente, no que diz respeito às classes sociais mais necessitadas do país, e os educadores, nas escolas públicas se deparam com problemas sociais como violência doméstica e vulnerabilidade social, problemas que são difíceis de serem resolvidos a curto prazo. Além disso, existem dificuldades especificamente relacionadas às mudanças de paradigmas, crenças e concepções.

A Constituição de 1988 estabeleceu como dever do Estado a educação escolar pública, oferecendo atendimento gratuito em creches e pré-escolas para as crianças de 0 a 6 anos de idade. Daquele ano até o presente, ocorreram transformações na legislação que foram favoráveis à Educação Infantil (Brasil, 1988).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a creche, anteriormente identificada principalmente como um local de guarda de crianças pobres, estando vinculada aos órgãos da área da assistência, passou a ser compreendida como o atendimento educacional para as crianças de zero a três anos e a integrar o sistema de ensino como parte da Educação Infantil. Assim, a criança passou a ter a garantia de direitos, dentre eles o direito à Educação Infantil em creches e pré-escolas, integrando as funções de educar e cuidar como elementos indissociáveis no processo pedagógico.

A partir da Lei nº 11.274/06, a faixa etária correspondente à Educação Infantil passou a ser de 0 a 5 anos. Com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, ocorreu uma alteração do artigo 6º da LDB, estabelecendo como dever dos pais ou responsáveis “efetuar a matrícula das crianças na Educação Básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (Brasil, 2006b; 2013).

Em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apresentaram a concepção de 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, 2009b).

Outro documento importante no âmbito da Educação é a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), o qual apresenta as competências que os alunos devem desenvolver na Educação Básica. Desde a Educação Infantil o vínculo entre “educar e cuidar” é importante para o processo educativo do aprendiz, no qual a

proposta pedagógica é de promover novas vivências e aprendizagens, estabelecendo que as creches e pré-escolas devam propiciar um ambiente saudável para se trabalhar as habilidades e os conhecimentos das crianças.

A respeito do cuidar e educar na Educação Infantil, Costa (2014, p. 66) afirmou que é essencial observar as interações entre as pessoas que participam desse processo do cuidado como “a criança e a educadora, a criança e a sua mãe e a criança e ela mesma”. Desse modo, o desenvolvimento da criança, ou seja, de suas características individuais, físicas, psíquicas e culturais não ocorrem de forma isolada.

Segundo a BNCC (Brasil, 2018), existem seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, nessa fase escolar, os quais são resumidamente apresentados aqui como: conviver com outras crianças e adultos; brincar de diversas formas, tempo e espaço; participar ativamente das propostas do educador; explorar movimentos, gestos, cores, relacionamentos, elementos da natureza, dentro e fora da escola, ampliando seus conhecimentos nas áreas das Artes, Escrita, Ciência e Tecnologia, expressar criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos; conhecer-se sua identidade pessoal, social e cultural nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

A BNCC (Brasil, 2018) aborda ainda os eixos estruturantes das práticas pedagógicas que são as interações e brincadeiras, cujas experiências devem promover a socialização das crianças e sua aprendizagem. Além disso, os professores precisam registrar as aprendizagens dos alunos a fim de acompanharem seus desenvolvimentos, produzindo-se relatórios, fotografando suas atividades e reunindo seus desenhos e tarefas.

Ao se estudar sobre a Educação Infantil, a BNCC apresenta cinco campos de experiências das crianças, os quais são analisados pelos professores e equipe pedagógica. São eles: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2018).

Sobre as crianças no ambiente da Educação Infantil, Sigolo (2016) afirma que há uma relação de dependência entre os adultos e as rotinas de cuidados pessoais dos pequenos, visto que eles são vulneráveis, necessitando atenção contínua quanto aos cuidados com sua higiene e saúde, por exemplo. O ambiente no qual eles se encontram precisa estar adequado à sua segurança física e emocional, tendo o adulto

o direito de regular esse ambiente físico. Nessa conotação, pode-se inferir que a criança pequena apresenta dependência em relação ao adulto nas rotinas de cuidado, caracterizando-se uma relação assimétrica entre a criança e o adulto.

A LDB, em seus artigos 29 e 30, ressalta a importância de que as instituições escolares e os professores estejam atentos para a formação integral da criança, considerando-se seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, além de se promover o bem-estar na convivência dessas crianças com a família e a comunidade (Brasil, 1996).

Quanto às crianças com deficiência na Educação Infantil, pode-se afirmar que, de modo geral, pela vivência prática, o acesso das crianças a um tipo de educação especializada é ainda bastante difícil, embora haja leis nos âmbitos municipais e estaduais que estabeleçam os direitos dessas crianças. Para se compreender a exclusão de crianças com deficiência, é essencial citar as seguintes afirmações de Joia (2018) e Mendes (2006):

Inclusão é o termo que se dá quando o indivíduo passa a fazer parte do ambiente em que se encontra. Não necessariamente, deverá estar dentro da comunidade, mas ser e se sentir ativo. Não ser passivo. Todos que fazem parte desta sociedade devem estar abertos à inclusão deste cidadão e devem aprender a como lidar com as limitações dele, de modo que todos façam parte desta integração e inclusão. (Joia, 2018, p. 21).

No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças. (Mendes, 2006, p. 09).

A partir dessas citações, pode-se considerar que a criança com deficiência tem necessidade de se sentir ativa em sala de aula. Além disso, o conceito de inclusão, no contexto mundial, mostra que existe uma realidade possível na qual uma sociedade, que é democrática, deva construir a cidadania dessas crianças ao proporcionar-lhes oportunidades equitativas à cidadania das demais crianças. Assim, é importante que a sociedade, de modo geral, esteja aberta à inclusão, surgindo a necessidade de que o sistema educacional esteja voltado para mudanças nas quais quem participa direta ou indiretamente da Educação passe a ter uma visão de acolhimento e não de exclusão das crianças com deficiência.

No caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista, por exemplo, há a Lei Berenice Piana, Lei nº 12.764, promulgada em 2012, que garante a essas crianças o direito de desenvolver suas habilidades, sendo devidamente matriculadas na escola regular e tendo um acompanhante especializado em sala de aula. Contudo, ainda se observa na experiência prática que existem problemas relacionados à oferta de educação inclusiva, bem como professores capacitados e escolas voltadas para a inclusão dessas crianças. Assim, entende-se que a inclusão é um assunto que se destaca cada vez mais na Educação, especialmente, quando se constata que as leis e os documentos citados têm moldes marcadamente inclusivos, voltados para a adequação do ensino às necessidades educacionais dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas em seus diversos aspectos físico, psicológico, social, intelectual e cultural.

Desse modo, partindo-se do pressuposto de que a Educação é uma questão de direitos humanos, em que as exclusões e as barreiras encontradas na sociedade, pelas pessoas com algum tipo de impedimento, são resultados de uma cultura não inclusiva, compreende-se que o problema não está na pessoa em si, mas nas relações e interações sociais excludentes existentes.

Na história do movimento pela inclusão, observou-se que, no final dos anos de 1990, vigoraram mudanças que substituíram o ensino de caráter assistencialista para uma educação inclusiva, destacando-se, em 1994, a Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida em Salamanca, na Espanha, na qual se produziu a Declaração de Salamanca. Este documento foi considerado um importante marco na difusão da educação inclusiva, representando um dos documentos mais significativos produzidos em encontros mundiais de Educação Especial. Na declaração consta o princípio fundamental da escola inclusiva “[...] de que toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem” (Unesco, 1994).

Em relação aos educandos com deficiência, a legislação se ampara em preceitos contidos na Constituição Federal do Brasil, podendo-se observar, em seu artigo 208, inciso III, que é dever do Estado a garantia do “atendimento educacional especializado aos portadores (*sic*) de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Ao tratar da Educação Especial, a LDB dispõe que: “[...] Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar,

oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (Brasil, 1996).

Desse modo, após 1988, foram desenvolvidas várias políticas públicas específicas, dentre as quais pode-se destacar a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado em 1990. No Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, destaca, no art. 27, o direito à educação:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados 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, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Brasil, 2015).

Além de tais documentos oficiais, têm-se a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que destaca a Educação Infantil como o primeiro passo para que a criança com deficiência possa construir seus conhecimentos e se desenvolver, ressaltando aspectos como o lúdico, estímulos sociais e cognitivos, relações interpessoais, respeito, dentre outros (Brasil, 2008).

Segundo Maluf (2019), na Educação Infantil, a convivência com as crianças com deficiência quebra as atitudes excludentes das outras pessoas, ensinando-as a não discriminarem qualquer criança que tenha algum tipo de deficiência. É também importante que a escola planeje um ambiente seguro e apropriado para acolher essas crianças. Então, a escola precisa fazer uma estruturação adequada a fim de promover o desenvolvimento das crianças, abrindo espaço, inclusive, para discussões pedagógicas voltadas para a educação de crianças com diferentes necessidades nas escolas públicas.

O documento "Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão", o qual trata a respeito das dificuldades acentuadas de aprendizagem e da deficiência múltipla, apresenta os recursos e estratégias nos espaços das instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006a, p. 37), mostrando alguns pontos importantes como: que os brinquedos, recursos pedagógicos e equipamentos sejam usados pelas crianças e que eles sejam organizados pela equipe educacional de modo que sejam funcionais.

Há também a Tecnologia Assistiva que é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias,

estratégias, práticas e serviços que objetivam “promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (Bersch, 2017; Brasil, 2015).

Bersch (2017) explicou que há materiais e produtos que favorecem o desempenho autônomo e independente em tarefas rotineiras, o que facilita o cuidado de pessoas em situação de dependência ou de auxílio nas atividades como, por exemplo, se alimentar, cozinhar, vestir-se, tomar banho e executar necessidades pessoais. São exemplos desses materiais na alimentação os talheres modificados, anteparo de alimentos no prato, fatiados de pães, etc. Quanto ao vestuário, existem roupas desenhadas para facilitar o vestir e despir, abotoaduras e velcro. Também estão incluídos os equipamentos que promovem a independência das pessoas com deficiência como materiais escolares, aranha mola para fixação da caneta, pulseira de ímã estabilizadora da mão, plano inclinado, engrossadores de lápis, virador de página por acionadores.

Quanto ao uso da tecnologia, existem os recursos de acessibilidade ao computador os quais podem ser classificados em três grupos: adaptações físicas ou órteses; adaptações de equipamentos (hardware); e programas (softwares) especiais de acessibilidade. O primeiro grupo reúne os “aparelhos ou adaptações usadas no corpo do aluno” para facilitar sua interação com o computador. No caso do segundo grupo, “são aparelhos ou adaptações que estão nos componentes físicos do computador”, e o terceiro grupo se relaciona com os “programas especiais do computador”, os quais ajudam na interação do aluno com deficiência com a máquina (Brasil, 2006a, p. 51).

Conforme Galvão Filho (2008, p. 4), “desenvolver e disponibilizar recursos de Tecnologia Assistiva seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras causadas pela deficiência e possibilitar a inserção desse indivíduo nos ambientes ricos para a aprendizagem”. Por isso, o uso da CSA na educação de crianças com necessidades complexas de comunicação é um caminho que reúne os estudos da pedagogia com os da tecnologia, trazendo benefícios para o ensino de crianças pertencentes à Educação Infantil e à Educação Especial.

Além de pensar na acessibilidade, os agentes de inclusão no contexto educacional podem pensar nas estratégias e recursos favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem das crianças com deficiência, já que estão diretamente ligados

às crianças no espaço da sala de aula. Por isso, é importante ressaltar a formação de todos os agentes de educação inclusiva (Vanini; Slesaczek; Chesani, 2018).

A formação dos agentes de educação inclusiva constitui a base do desempenho e da preparação para situações que advirão em seu cotidiano, influenciando, diretamente, a concepção dessa pessoa sobre o processo de inclusão escolar. Em uma escola inclusiva, o papel de cada educador é considerado um recurso rico para a troca de experiências com o objetivo de aperfeiçoar a prática docente e de todos os envolvidos. Carneiro e Dall'Acqua (2016) destacaram que há muitas reformas na cultura inclusiva. Pode-se deduzir, então, que tal fato interfere na formação dos professores. O ensino na educação inclusiva traz, portanto, o desafio de que se deva “ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis” (Mantoan, 2003, p. 43).

Quanto às práticas pedagógicas na Educação Infantil, as autoras Beserra e Athayde (2010, p. 27) afirmam que “a prática pedagógica exercida pelas professoras nas instituições de Educação Infantil não é simplesmente um fazer aleatório, mas, sobretudo, reflexos de escolhas e posturas políticas, individuais ou coletivas”. Por isso, essa prática precisa ser constantemente planejada e avaliada.

Martins e Pereira (2023) frisaram a importância de se compreenderem os fatores que influenciam a educação inclusiva. Isto quer dizer que, segundo elas, é preciso ter uma abordagem abrangente, entendendo que a escola inclusiva atual aponta para que tenha uma educação de qualidade para todas as crianças. E estas crianças devem ser integradas e valorizadas, vivenciando experiências significativas. Essas autoras mostraram que a diversidade ou diferenças não estão apenas relacionadas às crianças com deficiência, mas também abrangem diferentes idades, etnias, línguas, partindo da concepção de que “cada criança é uma criança diferente” ou de que “todas as crianças são especiais (Unesco, 1994)” (Martins; Pereira, 2023, p. 7). Assim, através da mediação dos professores, as crianças devem ser conduzidas a compreender que as diferenças devem ser respeitadas na sala de aula e fora dela, estabelecendo a inclusão de todas, cada uma com suas especificidades.

Diante das legislações citadas e dos documentos oficiais da área da Educação, é notório, no decorrer dos anos, o progresso dos estudos da inclusão na Educação Infantil, observando-se contribuições essenciais tanto por parte de órgãos brasileiros como de estudiosos da Educação. A inclusão das crianças público-alvo da Educação

Especial é uma bandeira levantada por educadores que visam encontrar diferentes oportunidades de ensino-aprendizagem, especificamente, para crianças com necessidades complexas de comunicação a fim de que elas possam ter um ambiente educacional de qualidade, no qual sejam vistas e valorizadas pela sociedade.

As crianças com necessidades complexas de comunicação, além dos professores da sala comum, têm a opção de serem atendidas por profissionais especializados do AEE na Educação Básica. De modo geral, tais profissionais podem trabalhar com os conhecimentos da área da Comunicação Suplementar Alternativa, a qual foca a comunicação, apresentando diferentes técnicas e métodos voltados para o desenvolvimento da linguagem e sua relação com a comunicação e a interação social das crianças. Dentre os estudos (que ainda serão expostos neste trabalho) tem-se, por exemplo, os de: Massaro e Vasconcellos (2021); Rodrigues, Borges, Nascimento e Almeida (2016); Nunes, Soriano e Rigoletti (2021); Deliberato, Adurens e Rocha (2021); Rodrigues e Almeida (2020); Heinrichs e Boueri (2021); e Massaro e Deliberato (2017).

2.1 Pesquisas sobre a Educação Infantil Inclusiva

Com o intuito de viabilizar as discussões mais aprofundadas e refletir acerca da temática “Inclusão na Educação Infantil”, foi realizado um levantamento bibliográfico de trabalhos acadêmicos junto aos seguintes portais acadêmicos: o *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), o Portal de Periódicos da CAPES [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior], a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), os Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva do ano de 2022, além dos Anais do IX Congresso Brasileiro de Educação Especial do ano de 2021.

Nesta pesquisa, optou-se pelo recorte temporal de 2015 a 2023 e se utilizou como palavras-chave “Educação Infantil Inclusiva”. Após a escolha pelos títulos, os trabalhos passaram por uma triagem acerca da leitura dos resumos.

Como exemplos para esta fundamentação teórica estão autores como: Rocha, Ferreira-Vasques e Lamônica (2019); Sanini e Bosa (2015); Carvalho, Coelho e Tolocka (2016), e Brostolin e Souza (2023). No Quadro 1, a seguir, encontram-se os objetivos e contribuições desses autores.

Quadro 1 - Trabalhos científicos pesquisados sobre Educação Infantil Inclusiva no SciELO

Autores dos artigos	Objetivos	Resultados
Sanini e Bosa (2015)	Investigar as crenças de uma educadora sobre alunos com autismo na Educação Infantil; e a confiança no seu trabalho como educadora (senso de autoeficácia) e aspectos da relação professor-aluno repercutiram na prática pedagógica utilizada.	Os resultados mostraram que a aceitação e o reconhecimento do potencial do aluno (crenças), por parte da educadora, foram determinantes para sua prática. Entretanto, verificou-se uma baixa expectativa de autoeficácia, evidenciada pela pouca valorização de sua formação acadêmica; sentimento de insegurança quanto à adequação de sua prática e a necessidade de receber apoio e partilhar as dificuldades apontaram para a necessidade da formação continuada dos professores de Educação Infantil, sobretudo daqueles que atuam na área do autismo.
Carvalho, Coelho e Tolocka (2016)	Analisar a percepção de conhecimento de professores que atuam na Educação Infantil, e o ensino sobre temas relativos à inclusão de crianças com deficiências em aulas regulares, e como eles procedem nesses casos.	Os resultados mostraram poucos exemplos apresentados, o que demonstra superficialidade no tratamento dos temas e ou de seu desconhecimento.
Rocha, Ferreira-Vasques e Lamônica	Pesquisar instrumentos de intervenção curricular escolar que favoreçam aspectos	O quantitativo de 214 artigos analisados pelos autores revelou a inexistência de estudos sobre o tema, apontando uma lacuna na educação básica nacional, o

(2019)	linguísticos (traduzidos para o Português Brasileiro) para o ensino de indivíduos com o Transtorno do Espectro Autista.	que pode corroborar os baixos aspectos qualitativos da educação inclusiva no país.
Brostolin e Souza (2023)	Analisar a concepção de inclusão dos docentes de Educação Infantil e as implicações para o trabalho pedagógico.	Os resultados mostraram que os professores não compreendem a inclusão como um processo ancorado em ações construídas coletivamente que envolve as condições de trabalho, a infraestrutura da escola e a formação para atuação com as crianças com deficiência na Educação Infantil.

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2023)

Quando se observa tais estudos, pode-se fazer, de modo geral, algumas reflexões sobre a realidade das crianças com deficiência e com transtorno do espectro autista nas instituições de Educação Infantil brasileiras e como os professores estão agindo diante do processo de inclusão. Nos estudos de Sanini e Bosa (2015) e de Carvalho, Coelho e Tolocka (2016), pode-se destacar os seguintes pontos de análise a respeito das ações dos docentes nas instituições diante das crianças: no primeiro caso, o professor não tem segurança de sua prática; e no segundo caso, não se sabe ao certo como os professores procedem com as crianças em suas atividades, havendo o forte indício que os professores deveriam ter uma formação continuada adequada para que houvesse, de fato, a inclusão dessas crianças. Assim, o Atendimento Educacional Especializado poderia trazer oportunidades tanto para a melhoria do aprendizado das crianças como servir de estímulo para que os professores conheçam outras formas de ensinar, inserindo-se profundamente na realidade delas.

Ao analisar a concepção de inclusão dos professores da Educação Infantil e as implicações para o trabalho pedagógico, Brostolin e Souza (2023) também ressaltaram que é necessário ampliar o debate e ações afirmativas na perspectiva inclusiva a todos os professores. Em sua pesquisa, verificou-se que os docentes não

compreendem que a inclusão é um processo que deve estar baseado em ações construídas coletivamente, isto é, no trabalho colaborativo.

No estudo de Rocha, Ferreira-Vasques e Lamônica (2019), os resultados apontaram que não havia ferramentas que ajudassem no currículo das crianças com TEA a fim de favorecer os aspectos linguísticos da criança, portanto, no âmbito da linguagem, há uma enorme necessidade de que se trabalhe com a comunicação de crianças com necessidades complexas de comunicação, sendo a CSA um possível caminho para auxiliar tanto os docentes quanto os aprendizes, estudando-se a necessidade de se ter uma comunicação funcional e ativa.

No Portal de Periódicos da CAPES, ao realizar a busca com o termo “Educação Infantil Inclusiva”, foram localizados um quantitativo de 12 trabalhos científicos, alguns deles com abordagens diversas. Desse quantitativo de trabalhos, os que estavam direcionados ao objeto da pesquisa foram cinco, realizados nos anos de: 2018 (2), 2019 (2), 2022 (1). Segue o Quadro 2 com os dados dessas pesquisas.

Quadro 2 - Trabalhos científicos pesquisados sobre Educação Infantil Inclusiva no Portal de Periódicos da CAPES

Autores	Objetivos	Resultados
Marchiori e França (2018)	Traçar perspectivas de trabalho pedagógico para auxiliar no processo de desenvolvimento de uma criança com autismo, atendida na Educação Infantil.	Os resultados mostraram que ao longo de 2015 o trabalho foi organizado a partir das interações e brincadeiras e, em 2016, buscou romper com possíveis limitações advindas do Transtorno do Espectro do Autista, numa abordagem colaborativa. Os aprendizados que podem ser destacados foram: o desenvolvimento da linguagem oral, uma vez que capacita o sujeito a interagir com os demais e se apropriar de signos e produzir novos significados, a apropriação de interação social, de expressão artística e estética e autonomia nas

		escolhas necessárias no cotidiano da instituição.
Silva, Silva e Faleiro (2019)	Refletir sobre as conquistas rumo ao direito à educação pública de qualidade referenciada socialmente, focalizado na Educação Infantil de 2008 a 2018, decorrentes da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.	Os resultados mostraram que há uma articulação dos princípios e conceitos da educação especial nos documentos e ações desenvolvidas pelo Estado na Educação Infantil. Destaca a institucionalização das parcerias público-privadas, como uma forma de retorno e manutenção do favor em detrimento do direito à educação de todos, às condições de cidadania, sinal de alerta para os educadores.
Silva, Ferreira e Portugal (2019)	Analisar o cotidiano escolar de um menino de quatro anos com Transtorno do Espectro Autista em processo de inclusão com enfoque em suas interações sociais numa pré-escola pública de uma cidade de médio porte no Brasil.	Como resultado, destacaram-se: o registro das interações da criança em seu cotidiano escolar; as observações realizadas, refletidas e sistematizadas com o apoio do Sistema de Acompanhamento à Criança (SAC), por uma das professoras da criança; e o SAC facilitou a percepção da necessidade de criação de estratégias de intervenção e oferta educativa junto à criança com TEA, bem como de mais oportunidades de interação social entre todas as crianças, proporcionando um ambiente escolar mais inclusivo.
Santos (2019)	Analisar a participação da criança com deficiência e a percepção das educadoras.	Os resultados destacaram: a participação da criança com deficiência, por meio do brincar/livre

		sozinho; das interações com os outros; e por meio dos momentos dirigidos pelos educadores. A participação da criança contribui de forma significativa para a efetiva inclusão escolar; todavia, a inclusão só se sustenta se os educadores e a escola tiverem uma rede de apoio qualificada e isso abrange as famílias e a comunidade.
Ferreira, Silva, Lima e Padilha (2022)	Analisar a partir de pesquisas científicas brasileiras, concepções docentes sobre as práticas pedagógicas realizadas na Educação Infantil Inclusiva.	Os resultados demonstram que os docentes têm concepções favoráveis à inclusão e empenham-se no desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas com o propósito de contemplar a todos.

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2023)

O trabalho de Marchiori e França (2018) foi uma pesquisa na qual foram observadas as práticas pedagógicas em um Centro Municipal de Educação Infantil do município de Vitória, as quais foram desenvolvidas com uma turma do grupo 4/5, crianças de 04 e 05 anos. Esse trabalho apontou para o uso de ferramentas lúdicas e brincadeiras em uma abordagem colaborativa a fim de quebrar as limitações da criança com TEA nos aspectos do desenvolvimento da linguagem oral e da interação social na escola.

O artigo de Silva, Silva e Faleiro (2019) reforçou o quanto a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva impulsiona os órgãos públicos e privados a promoverem ações ou parcerias, trazendo aspectos positivos para os alunos com deficiência obterem as condições essenciais para terem sua cidadania. O trabalho de Silva, Ferreira e Portugal (2019) mostrou a sistematização de informações a respeito de uma criança com TEA, a exemplo do seu cotidiano escolar, fornecendo ao professor e à escola uma percepção a respeito das suas principais necessidades. A partir dela foram propostas novas estratégias de intervenção no ensino, o que auxiliou na interação social entre as crianças.

Na dissertação de Santos (2019), a pesquisa realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Porto Alegre indicou que as crianças com deficiência podem ser estimuladas nos momentos do brincar sozinho e nas interações com os outros nos momentos dirigidos pelos educadores. Contudo, a inclusão ocorre quando há um trabalho coletivo envolvendo uma rede de apoio em que estão juntos escola, família e a comunidade. Diante disso, pode-se compreender que o trabalho colaborativo pode ser um caminho para o qual os professores sejam direcionados para uma educação inclusiva.

Na pesquisa realizada pelos autores Ferreira, Silva, Lima e Padilha (2022), fez-se uma revisão de literatura em artigos de revistas indexadas, disponibilizados no Portal de Periódicos da CAPES, Google Acadêmico e SciELO. Importante salientar que, nesse estudo, verificou-se a necessidade de formação continuada na área, apoio da equipe escolar, recursos humanos e materiais para que o processo educativo de inclusão escolar ocorra de maneira satisfatória.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foram encontrados três resultados de dissertações, descritas a seguir no Quadro 3, pelo ano correspondente e a quantidade, a saber:

Quadro 3 - Trabalhos científicos pesquisados sobre Educação Infantil Inclusiva na BDTD

Autores	Objetivos	Resultados
Rinaldo (2016)	Descrever o processo educacional de crianças de quatro anos de idade com Transtorno do Espectro Autista nos contextos de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil e no Atendimento Educacional Especializado da escola comum, bem como na família, buscando entender como se estabelecem as inter-relações entre os diferentes contextos.	Os resultados mostraram que a Secretaria Municipal de Educação (SME) vem atualizando suas propostas para a Educação Infantil e Inclusiva do Município em prol do desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças matriculadas.
Perez (2018)	Analisar os dados coletados durante intervenção no campo em que pretendeu investigar como as práticas corporais e o brincar aconteciam na Educação Infantil e como essas práticas auxiliam na socialização, no aprendizado e no desenvolvimento de crianças	Os resultados mostraram que as práticas corporais e as ações brincantes são importantes para o desenvolvimento, aprendizado e para a socialização de todas as crianças presentes no contexto escolar, possibilitando

	público-alvo da Educação Especial.	que elas (re)criem, experimentem, sejam crianças. Além disso, foi discutido o papel do professor, a importância do olhar e sobre ouvir as crianças, (re)aprendendo a brincar e a se conhecer, dando espaço e voz para a criança aprender e usufruir da brincadeira da melhor maneira.
Moraes (2022)	Analisar a política educacional inclusiva, em especial para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas público-alvo da Educação Especial, implementada na rede municipal de Ensino de Maricá/RJ nas instituições de Educação Infantil.	Os resultados apontaram caminhos para o fortalecimento e a expansão da Educação Infantil Inclusiva e o fortalecimento das ações de construção de um sistema educacional inclusivo, começando pelas creches, bem como pontos de atenção a serem considerados pelos gestores na atualização do Plano Gestor ou no Plano Plurianual do Município.

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2023)

A pesquisa do autor Rinaldo (2016) mostrou que o conhecimento e as concepções da equipe escolar e dos pais sobre as características de crianças com TEA apoiam-se no entendimento do senso comum. Sobre o processo de escolarização e de inclusão das crianças com TEA, no contexto da escola comum, tem-se que as professoras o desenvolvem de forma a inseri-las na sociedade, entendendo que a inclusão deve ser iniciada na primeira etapa da educação básica. Em contrapartida, os pais consideram que, para a inclusão ocorrer de fato, a instituição de Educação Infantil precisa estar preparada e dispor de recursos materiais, humanos e arquitetônicos para atender à demanda das crianças público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, considera-se que a permanência e o prosseguimento dos estudos dessas crianças dependem da reorganização do sistema educacional e de uma revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais.

Perez (2018) destacou, em sua pesquisa, que as práticas corporais e brincadeiras auxiliam no desenvolvimento, aprendizado e socialização das crianças. Nesse estudo, pode-se destacar o papel do professor, ou seja, o seu olhar e compreensão a respeito do que se entende por inclusão, pois as crianças público-alvo

da Educação Especial no ambiente escolar precisam sentir-se livres para se expressarem.

Conforme a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em seu art. 4º:

O acesso à comunicação se torna fundamental para assegurar e promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência (Brasil, 2007).

Esta convenção definiu que:

[...] pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Brasil, 2007, p. 16).

Assim, o entendimento do que é inclusão e quem são as pessoas com deficiência são imprescindíveis para uma educação inclusiva. Ressalta-se, então, que o olhar daqueles que estão inseridos nesse trabalho se volta para que as crianças com deficiência tenham espaço na sociedade, exercendo seu direito de ter dignidade.

Na pesquisa de Moraes (2022), encontra-se o foco na política educacional, mostrando que a Educação Infantil Inclusiva está se fortalecendo e promovendo ações para a construção de um sistema educacional inclusivo, ressaltando também o papel dos gestores escolares municipais e a atualização de seus planos.

Em continuidade ao levantamento bibliográfico, nos Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba realizado no ano de 2022, também se utilizou como categoria a Educação Infantil Inclusiva e foram encontrados dois trabalhos. Segue o quadro 4 com esses trabalhos identificados nos anais do evento:

Quadro 4 - Trabalhos Científicos dos Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de 2022

Autores dos Trabalhos	Objetivos	Resultados
Loureiro, Cardoso e	As contribuições da teoria histórico-cultural para a inserção das crianças com autismo em situações de brincadeiras na	Os resultados apresentaram a mediação pedagógica como fundamental para inserção das crianças com autismo nas

Chiote (2022)	Educação Infantil de modo a identificar as mediações e estratégias traçadas.	situações de brincadeira, de modo a favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dessas crianças, possibilitando a ampliação do processo de simbolização.
Braga (2022)	Investigar como as práticas pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança com deficiência intelectual na Educação Infantil.	Os resultados apontaram que as práticas pedagógicas podem se constituir em caminhos indiretos, sendo capazes de colocar em movimento as funções psicológicas superiores desencadeando diversos processos internos. Foi percebido também que o aprendizado, quando organizado de maneira adequada, pode resultar em desenvolvimento cognitivo, possibilitando à criança com deficiência intelectual aprender e se desenvolver como sujeito social, histórico e cultural.

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2023)

Nos dois trabalhos, tanto de Loureiro, Cardoso e Chiote (2022), quanto ao trabalho de Braga (2022), destacam-se as brincadeiras como estratégia para o desenvolvimento de crianças com TEA e deficiência intelectual, assim como as atividades de aprendizagem organizadas adequadamente às crianças, motivando-as a aprender e a se desenvolver como sujeitos social, histórico e cultural. Assim, as brincadeiras e a organização das atividades são estratégias que os professores podem usar nas instituições de Educação Infantil com as crianças.

Em consequência, é importante ressaltar que os professores devem ter formações específicas para lidar com o processo de ensino-aprendizagem das crianças com deficiência e com TEA, ampliando seus conhecimentos sobre inclusão. No caso de crianças com necessidades complexas de comunicação, hoje, tem-se a CSA, uma área de conhecimento que reúne símbolos, recursos, técnicas e estratégias, os quais envolvem recursos de baixa e alta tecnologia, trazendo uma ferramenta para que o indivíduo consiga interagir com os demais.

Durante o levantamento dos trabalhos publicados nos Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba foram encontrados apenas dois trabalhos que contemplavam a pesquisa na Educação Infantil. Pode-se inferir que a pequena quantidade de trabalhos nessa perspectiva de Educação Infantil Inclusiva mostra a necessidade de mais estudos e discussões que abordem a temática Educação Infantil e Inclusão, sendo importante que os cursos de graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Educação desenvolvam mais pesquisas que proporcionem novas abordagens que deem uma maior visibilidade ao tema tratado nesta pesquisa.

Nos Anais do IX Congresso Brasileiro de Educação Especial, do ano de 2021, ao se utilizar as palavras-chave Educação Infantil Inclusiva, foi encontrado apenas o trabalho de Heinrichs e Boueri (2021), cujo objetivo foi apresentar o recorte de uma pesquisa que implementou o *Picture Exchange Communication System* - Sistema de Comunicação por Troca de Figuras - para uma criança com TEA e necessidades complexas de comunicação. Os resultados demonstraram que a criança com TEA obteve ganhos nas habilidades de comunicação, principalmente com relação à linguagem expressiva, e aprendeu a comunicar-se por meio da troca de figuras associada à fala, com diferentes parceiros.

Esse trabalho científico demonstra a importância da CSA para as crianças com necessidades complexas de comunicação para que estas consigam uma maior capacidade de se expressar e atuar com seus pares. Compreende-se que o AEE, na Educação Infantil, é um serviço que pode dar suporte para a implementação e o uso da CSA nas atividades pedagógicas e em diferentes interações.

Ressalta-se que o levantamento bibliográfico de trabalhos acadêmicos, realizados a partir dos portais acadêmicos citados, trouxeram à presente pesquisa um enriquecimento relacionado a vários aspectos. Eles apontaram, de modo geral, a preocupação com a melhoria das condições dadas às crianças com deficiência e com TEA pelas escolas e suas equipes de professores, destacando a importância das brincadeiras, interações, mediação pedagógica e o uso sistemas de comunicação alternativa para as crianças com necessidades complexas de comunicação.

Determinados autores mostraram também que os professores precisam ter mais segurança em sala de aula com relação à sua prática a fim de que esta esteja voltada para uma verdadeira inclusão. Desse modo, os órgãos responsáveis pela Educação, como as Secretarias de Educação dos municípios e Estados, precisam

proporcionar formações continuadas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, sugerindo-se aqui que as pesquisas realizadas nas universidades possam contribuir para a construção da Educação Inclusiva nas instituições de Educação Infantil. Outros autores reforçaram o fato que o aprendizado das crianças tem estreita relação com o lúdico, ressaltando as brincadeiras como estratégia que auxilia positivamente no desenvolvimento das habilidades de todas as crianças e das suas interações sociais.

Desse modo, pode-se compreender que, na Educação Infantil Inclusiva, a área da comunicação alternativa abrange não apenas a linguagem não verbal a exemplo de gestos, fotografias e desenhos como também a escrita e sistema de símbolos pictográficos que ajudam a ultrapassar as barreiras ou dificuldades das crianças com necessidades complexas de comunicação.

O lúdico, as brincadeiras e a organização das atividades são estratégias que os professores podem usar de modo geral com as crianças com deficiência, mas é importante ressaltar o papel do AEE, visto que é um tipo específico de serviço que proporciona um ambiente adequado no qual os professores especialistas utilizam atividades pedagógicas que desenvolvam o potencial de comunicação das crianças com necessidades complexas de comunicação a fim de que elas possam ter a oportunidade de interagir e atuar no mundo.

3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Constituição Federal de 1988 garante a todos o direito de “[...] Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988). Prevê ainda o Atendimento Educacional Especializado cujo serviço é oferecido pela modalidade da Educação Especial, assegurado legalmente e prestado aos alunos considerados público-alvo da Educação Especial.

Publicado no ano de 2012, o “Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” explica para quem se direciona esse Atendimento Educacional Especializado:

Todos os estudantes público-alvo da Educação Especial devem ser matriculados nas classes comuns, em uma das etapas, níveis ou modalidades da educação básica, sendo o atendimento educacional especializado (AEE) ofertado no turno oposto ao ensino regular. (Brasil, 2012, p. 06).

Segundo Braga e Prado (2022, p. 21), pode-se definir o Atendimento Educacional Especializado, apresentando-se também as suas funções, atividades e metas. Desse modo, a função do AEE é "identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas". As atividades e ações do AEE são desenvolvidas diferentemente "daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização". Além disso, o AEE visa complementar ou suplementar a escolarização dos alunos e o desenvolvimento de sua aprendizagem. Para tanto, oferece: o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); o ensino do Braille; recursos de acessibilidade; o uso de Tecnologia Assistiva e de Comunicação Alternativa; a orientação e mobilidade com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela, dentre outras atividades.

Conforme o Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011), os principais objetivos do Atendimento Educacional Especializado são:

- I- Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II- Garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no Ensino Regular;
- III- Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;

IV- Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 10-12), em relação aos níveis de ensino, define que no AEE sejam ofertados os seguintes serviços, de acordo com o Quadro 5, que segue:

Quadro 5 - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

SERVIÇOS DO AEE
Na Educação Infantil - os serviços do AEE objetivam otimizar o desenvolvimento e aprendizagem da criança, envolvendo-se o lúdico, o acesso às formas diferenciadas na comunicação, a riqueza dos estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem nas relações interpessoais na etapa da escolaridade obrigatória.
No Ensino Fundamental e Ensino Médio – os serviços do AEE são organizados para apoiarem o desenvolvimento das crianças, constituindo-se uma oferta obrigatória dos sistemas de ensino.
Na Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional - o objetivo do AEE é ampliar oportunidades de escolarização, formação para o ingresso no mundo do trabalho e a efetiva participação social do educando.
Na Educação Indígena, do Campo e Quilombola – o objetivo do AEE é assegurar que os recursos e serviços do AEE estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.
Na Educação Superior – tem o objetivo de que sejam efetivadas ações de planejamento e organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Fonte: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 10-12)

Desse modo, na perspectiva da Política Nacional de Educação Especial, os objetivos do AEE (como identificar, elaborar, e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade) nos citados níveis de ensino, buscam inserir ou incluir os educandos (jovens, adultos, indígenas, negros etc.) na sociedade, considerando suas necessidades específicas.

Os serviços do AEE visam, portanto, promover a autonomia desses cidadãos. A educação especial é, então, considerada uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, possuindo uma atuação complementar ao ensino regular conforme diz o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89. Nela, no

seu Artigo 1º, determina-se que: “Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência, e sua efetiva integração social”.

Em 2019, o Conselho Municipal de Educação do município de João Pessoa criou a Resolução nº. 19/2019 com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, na Lei 8.069/90 (ECA), e na Resolução CNE/CEB nº 04 de 01 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais, estabelecendo normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial.

Art. 2º A Educação Especial, dever constitucional do Estado e da Família, é a modalidade que assegura o Atendimento Educacional Especializado, em caráter complementar ou suplementar, como parte integrante do processo educacional em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação

Observa-se, então, que o AEE está pautado na ideia de complementar e suplementar o ensino comum, sendo as Salas de Recursos Multifuncionais o principal locus de oferta desses serviços, podendo levar os profissionais da educação a destinarem, exclusivamente e equivocadamente, esse atendimento para a referida sala (Borges, 2020, p. 32). O equívoco reside em que as SRM não estão destinadas apenas para tais serviços, abrangendo todas as necessidades das crianças público-alvo da Educação Especial. Além disso, o atendimento no AEE pode ser feito de forma individual ou em grupos e organiza-se um cronograma conforme as necessidades dos alunos (Braga e Prado, 2022, p. 37), ressaltando-se que o papel do professor é o de identificar as dificuldades do aluno na escola, oferecendo-lhe estratégias que motivem a sua atuação nas atividades escolares.

Há um documento intitulado “Orientador Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” que destaca sobre a organização desse espaço.

As Salas de Recursos Multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços na escola comum. São espaços dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos estudantes, público-alvo da Educação Especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social. (Brasil, 2012, p. 06-07).

O documento “Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” (Brasil, 2010, p. 11) destacou que para a organização das SRMs e a oferta do Atendimento Educacional Especializado, deve-se disponibilizar de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, sendo que a distinção de tipos de sala se dá a partir da matrícula de alunos com deficiência visual e cegos nas classes comuns, diferindo entre si os itens disponíveis, como mostram os Quadros 6 e 7, a seguir.

Quadro 6 - Especificação dos itens da sala Tipo I

Equipamentos	Materiais didáticos\Pedagógico
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colmeia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - sequência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Ideias
Mobiliários	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2010, p. 11).

A sala do tipo II é composta por itens que atendem às necessidades de alunos com deficiência visual e cegos, contendo os mesmos itens da sala tipo I, acrescida dos itens a seguir.

Quadro 7 - Especificação dos itens da sala Tipo II

Equipamentos e Materiais Didático/Pedagógico
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte: Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2010, p. 12).

De acordo com esse Manual (Brasil, 2010), a Sala de Recursos Multifuncionais precisa conter os materiais, equipamentos e mobiliários necessários para que o atendimento ocorra de maneira eficiente, devendo o espaço desta sala ser planejado para eliminar barreiras e promover a autonomia dos alunos público-alvo da Educação Especial, dentro e fora da escola.

Na citada Resolução nº. 19/2019 do Conselho Municipal de Educação de João Pessoa, encontram-se normas que falam a respeito dos custos com os serviços voltados para a Educação Especial:

Art. 9º O financiamento do conjunto de serviços e profissionais que atendem aos estudantes da Educação Especial deve integrar os custos gerais com o desenvolvimento do ensino, sendo disponibilizados em qualquer nível, etapa ou modalidade de ensino, no âmbito da Educação Pública ou Privada do Sistema Municipal de Ensino.

Parágrafo único. Os custos gerais com o desenvolvimento do ensino não deverão ser transferidos às famílias dos estudantes da Educação Especial por meio da cobrança de taxas ou qualquer outra forma de repasse desta atribuição (João Pessoa, 2019).

Ainda na Resolução nº. 19/2019, podem ser ressaltados os artigos 19, 20 e 21, nos quais são determinadas normas referentes à manutenção dos Centros de Atendimento Educacional Especializado por parte de órgãos públicos ou privados. Além disso, encontram-se normas referentes às estruturas físicas e os equipamentos das salas multifuncionais bem como o funcionamento de tais centros e as determinações do Ministério da Educação (MEC).

Art. 19. O Centro de Atendimento Educacional Especializado destina-se ao apoio especializado complementar ou suplementar, não substitutivo à escolarização aos estudantes da Educação Especial, assegurando o direito a um conjunto de atividades clínicas e educacionais, estratégias e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade.

Parágrafo único. Os Centros de Atendimento Educacional Especializado podem ser mantidos pelo poder público ou por instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, visando estabelecer parcerias para suporte e/ou trabalho conjunto com famílias e com as escolas regulares para a efetiva inclusão social.

Art. 20. Os Centros de Atendimento Educacional Especializado devem cumprir as exigências legais estabelecidas por este Conselho, quanto ao credenciamento, autorização de funcionamento e organização, em consonância com as orientações preconizadas nesta Resolução.

Art. 21. A normatização referente à estrutura física e equipamentos adequados para a sala de recursos multifuncionais deverá seguir as determinações do Ministério da Educação (João Pessoa, 2019).

Segundo as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, quanto ao profissional responsável pela oferta do AEE, ele deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial (Brasil, 2009a).

Esses profissionais para trabalharem com o alunado em questão são, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de dois tipos: o professor capacitado e o especializado. O art. 18º dessas Diretrizes apresenta, no 1º parágrafo, a função dos professores capacitados; e no 2º parágrafo, a função dos professores especializados:

1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre Educação Especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; Atuar em equipe, inclusiva com professores especializados em Educação Especial. (Brasil, 2001).

2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (Brasil, 2001).

A nota técnica Seesp/GAB/nº.11/2010 expõe as atribuições do professor que atua no AEE, mostrando que elas vão além do trabalho nas Salas de Recursos Multifuncionais, pois articulam “os professores da sala de aula comum com os demais professores da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares”. Além disso, esses professores devem realizar parcerias com os diferentes setores da escola, orientar outros professores e as famílias a respeito dos recursos pedagógicos usados para desenvolver as habilidades dos alunos e incentivar a sua autonomia e participação (Brasil, 2010).

Nesse momento é importante destacar a relevância do trabalho colaborativo, pois ajuda todos os profissionais da escola a refletirem e a planejarem as práticas pedagógicas, visando ao trabalho pedagógico, desenvolvido com os alunos público-alvo da Educação Especial. O ensino colaborativo, como um tipo de trabalho colaborativo, é um serviço de apoio, no qual os professores do ensino regular e do AEE partilham responsabilidades como planejar, instruir e avaliar (Mendes *et al.*, 2014).

Conforme Braga e Prado (2022, p. 57), “o professor de AEE exerce papel de mediador da aprendizagem quando atende pedagogicamente os alunos ou quando participa de planejamento com os outros professores sobre os alunos” público-alvo da Educação Especial. Ainda sobre o professor do AEE, corroboram com o pensamento de Braga e Prado (2022) as autoras Rodrigues e Capellini (2014), as quais destacaram que:

O professor da sala de recursos deve elaborar e conduzir uma avaliação que contemple os objetivos para o ciclo em que se encontra o aluno. A partir dos dados obtidos, elaborará o PEI [Plano Educacional Individualizado] para o aluno, considerando as competências e habilidades em defasagem que serão desenvolvidas sob sua responsabilidade, no contraturno do aluno. (Rodrigues; Capellini, 2014, p. 191).

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, indicando que as escolas de ensino regular devem implantar no seu projeto pedagógico a oferta do AEE, contemplando:

I- Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos

específicos;

II- Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III- Cronograma de atendimento aos alunos;

IV- Plano do AEE: Identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V- Professores para o exercício da docência do AEE;

VI- Outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII- Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (Brasil, 2009a).

Cabe ressaltar que a partir do serviço do AEE, há também o serviço itinerante, no qual o professor do AEE observa e acompanha a aprendizagem escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola em que o aluno estuda, sem necessariamente este aluno ter o atendimento na SRM. O professor do AEE avalia e ajuda a elaboração de objetivos, escolhe os conteúdos e elabora estratégias em sala de aula, na rotina escolar do aluno.

Segundo o documento “Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão: Introdução (Brasil, 2006)”, o serviço itinerante na educação infantil são os serviços de apoio pedagógico especializado que poderão ser desenvolvidos por professor itinerante especializado em educação especial e infantil. Este profissional participará da observação e do acompanhamento do processo de desenvolvimento e aprendizagem nas atividades escolares, avaliará e ajudará a elaborar objetivos, a delinear os conteúdos, as estratégias e procedimentos relativos à dinâmica da sala de aula e de toda a rotina escolar.

A estratégia escolhida, em princípio, depende dos municípios que determinam como o professor deve fazer, considerando-se as necessidades e características dos alunos e a demanda curricular, assim como os assuntos de ordem prática como espaço físico e temporal disponíveis.

Acerca dos documentos da modalidade de Educação Especial, o Plano Educacional Individualizado, segundo Braga e Prado (2022, p. 102), é “um plano norteador de ações” voltada para o ensino dos alunos público-alvo da Educação Especial para que eles sejam incluídos, propiciando a vivência das atividades escolares junto aos seus pares ou grupos. Nessa conotação, segundo as autoras, a elaboração de um plano é importante para direcionar as ações de ensino para que o

aluno tenha garantido o direito de se apropriar do processo de escolarização e receber o ensino adequado às suas necessidades.

Segundo a Nota Técnica MEC/SECADI nº 02/2015 sobre as orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, o AEE “é fundamental para que as crianças usufruam da acessibilidade física e pedagógica aos brinquedos, aos mobiliários, às comunicações e informações, utilizando-se da tecnologia assistiva como uma área que agrega recursos e estratégias de acessibilidade” (Brasil, 2015). Esse documento destaca que o atendimento às crianças com deficiência é feito no contexto da instituição educacional, que requer a atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado nos diferentes ambientes, tais como: berçário, solário, parquinho, sala de recreação, refeitório, entre outros, onde as atividades comuns a todas as crianças são adequadas às suas necessidades específicas.

Outro documento que traz orientações é a Nota Técnica nº 24/2013/MEC de Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Esse documento e o Estatuto da Pessoa com Deficiência destacaram o serviço do profissional de apoio “como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto educacional [...] disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção” (Brasil, 2013; 2015).

Neste capítulo, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, pode-se observar que os profissionais que oferecem o AEE devem ser pessoas com formação específica para esse trabalho, por isso precisam ter competência para construir práticas pedagógicas acessíveis a partir das necessidades dos alunos, flexibilizando os conteúdos, por exemplo, além de trabalhar em equipe junto ao professor de classe comum, auxiliando-o na inclusão das crianças público-alvo da Educação Especial.

Na Educação Infantil, embora o Atendimento Educacional Especializado não seja necessariamente realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, pois o importante é que a criança deva estar inserida em um ambiente onde ela seja mais beneficiada, é também importante observar a atuação do professor do AEE na Sala

de Recursos Multifuncionais, visto que ali diferentes estratégias são usadas pelo professor a fim de que as crianças consigam progredir em suas habilidades, especialmente aquelas voltadas para a comunicação.

Na educação escolar inclusiva, um instrumento a ser destacado é o Plano Educacional individualizado, visto que ele norteia o professor quanto à sua prática em relação a cada criança, considerando as suas necessidades. Existem ainda os recursos pedagógicos e de Tecnologia Assistiva que são oferecidos pelas Salas de Recursos Multifuncionais, que devem ter uma organização determinada para seu público-alvo e que podem ser usados nas experiências pedagógicas com as crianças. O AEE na Educação Infantil é, portanto, um serviço diferenciado, pois serve para aprimorar a aprendizagem das crianças ao estimulá-las na comunicação, na interação e nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais.

3.1 Pesquisas sobre o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil

Neste subcapítulo, destacam-se os estudos voltados para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, optando-se pelo recorte de 2015 a 2023. A pesquisa foi feita, mais uma vez, nos seguintes portais acadêmicos: o *Scientific Eletronic Library Online*; o Portal de Periódicos da CAPES; a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; os Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva do ano de 2022, além dos Anais do IX Congresso Brasileiro de Educação Especial do ano de 2021.

Após a escolha pelos títulos, os trabalhos passaram por uma triagem acerca da leitura dos resumos, sendo estudados no total de nove trabalhos científicos, cujos objetivos e resultados encontram-se no Quadro 8 a seguir:

Quadro 8 - Trabalhos científicos sobre o AEE na Educação Infantil

AUTORES	Objetivos	Resultados
Amorim (2020)	Investigar o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil a partir	Os resultados indicaram problemas no entendimento sobre o AEE e sobre a estrutura

	da gestão participativa.	organizacional. Verificou-se a importância do papel do gestor escolar para promover a flexibilidade na atuação dos profissionais e buscar soluções para problemas específicos com prevalência da sua autonomia para a prática da gestão participativa, perante as demandas do seu território.
Freitas, Santos e Haas (2019)	Analisar as práticas do Atendimento Educacional Especializado para a Educação Infantil na rede municipal de ensino de Caxias do Sul.	A rede estudada enfrenta limitações na oferta do serviço de apoio para as crianças pequenas, tais como a falta de espaço próprio para os atendimentos individualizados e a condição de itinerância dos professores especializados, dificultando o estabelecimento de vínculo com as crianças atendidas. Essas dificuldades também são enfrentadas na oferta da educação infantil, uma vez que a rede não possui escolas próprias para

		essa, atuando em forma de convênios com a rede privada de ensino.
Machado e Martins (2019)	Compreender o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil em Dourados/MS.	Os resultados demonstraram que falta adequação dos materiais oferecidos pelo MEC para o AEE na Educação Infantil e há necessidade de mais professores especializados para realizar este atendimento.
Santos e Queiroz (2019)	Identificar o ciclo de políticas públicas da educação especial no município de Niterói, e analisar a maneira como tais políticas em favor das crianças com necessidades educacionais especiais, menores de seis anos, tem se materializado nesse sistema municipal de ensino.	Os resultados apontaram a política proposta (oficial) como política de fato e a necessidade de ressignificar a política em uso (práticas de campo) pelos profissionais responsáveis pela implementação da lei ou da política, fortalecendo o ensino inclusivo na Educação Infantil da rede municipal de Niterói através do atendimento educacional especializado.
Cordeiro e Steiner (2018)	Discutir a concepção de professoras do Atendimento Educacional Especializado que atuam na Educação Infantil sobre	Os resultados demonstraram que a partir das análises dos relatos percebeu-se uma urgência em reconhecer a

	<p>infância, aprendizagem e desenvolvimento e como essas concepções relacionam-se com o seu trabalho no AEE.</p>	<p>infância como um processo histórico e cultural e a necessidade de superação de uma visão patológica da deficiência.</p>
<p>Milanesi e Cia (2017)</p>	<p>Descrever e analisar o trabalho de profissionais atuantes em Salas de Recursos Multifuncionais da Educação Infantil em um município de médio porte do interior do Estado de São Paulo.</p>	<p>Os resultados apontaram que a atual política de educação inclusiva proposta pelo Governo Federal foi implantada no município com a tentativa de, sempre que possível, seguir o que está disposto na legislação. Apesar disso, há complicações para se realizar um Atendimento Educacional Especializado de qualidade.</p>
<p>Santos (2017)</p>	<p>Investigar as práticas do Atendimento Educacional Especializado para a Educação Infantil nas redes municipais de ensino de quatro municípios do estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana, apontando aspectos específicos da oferta desse serviço de</p>	<p>Os resultados indicaram a existência de formas plurais na organização do serviço de apoio para a Educação Infantil.</p>

	apoio na primeira etapa da educação básica.	
Amorim (2015)	Investigar o Atendimento Educacional Especializado no seu novo formato de estrutura organizacional, sob a ótica da gestão educacional e de professores, os padrões e arranjos organizacionais que estruturam a prática do AEE na Educação Infantil.	Os resultados indicaram que os atendimentos realizados pelo professor itinerante possuem variações individualizadas, não havendo consenso quanto ao reconhecimento do ensino itinerante como modalidade do AEE. A estrutura organizacional do AEE, embora ofereça possibilidades de contato entre o professor regente e professor itinerante, por meio do atendimento do mesmo turno, possui lacunas no âmbito da organização e do gerenciamento para a articulação das ações entre esses professores.
Rodrigues (2015)	Descrever e analisar como ocorreu o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais pré-escolares e a participação dos pais e professores do ensino comum sobre esse	Os resultados apontaram que foi possível observar, por meio dos estudos de caso, que a maioria dos pais se mostrava satisfeito com o trabalho desenvolvido com seus filhos, embora existisse pouca ou nenhuma

	processo.	<p>articulação efetiva junto aos professores do AEE e da classe comum.</p> <p>Foram evidenciadas algumas estratégias em comum utilizadas pelas professoras com o tempo destinado às brincadeiras livres, a utilização do nome próprio como princípio para a alfabetização, além da priorização pelo uso de jogos pedagógicos em suas práticas cotidianas.</p> <p>Além disso, a maioria dos professores da classe comum acreditava que os alunos público-alvo da Educação Especial haviam obtido melhorias em suas salas de aula.</p> <p>Apenas uma professora mantinha contato com a professora da SRM, embora todas acreditassem que este contato seria essencial.</p>
--	-----------	---

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2023)

O estudo realizado por Amorim (2020) foi um estudo de caso que contou com 71 participantes. No fechamento do modelo de gestão participativa, o grupo de discussão apontou para sugestões a serem consideradas pela gestão educacional como a formação, o gerenciamento de parcerias, a estrutura e organização nas

escolas como a organização do processo de encaminhamento. A pesquisa apresentou um possível modelo que pode ser adaptado considerando as pluralidades de contexto e orientando em como conduzir e promover a colaboração, participação e diálogo de todos os envolvidos. Os resultados indicaram problemas no entendimento sobre o AEE e sobre a estrutura organizacional, ponto a ser verificado na análise das escolas deste trabalho.

O estudo de Freitas, Santos e Haas (2019) foi realizado através de uma pesquisa qualitativa, construída por meio de entrevistas semiestruturadas com o gestor da educação especial e com dois professores do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Já no estudo de Machado e Martins (2019), a pesquisa realizada foi um Estudo de Caso de cunho qualitativo, em que a coleta de dados contou com sessões de observação e aplicação de dois questionários diferentes, utilizando-se ainda um checklist para verificar quais os materiais disponíveis para o serviço e as anotações do caderno de campo que registrou as observações.

No artigo de Santos e Queiroz (2019), foram realizadas entrevistas com os professores e gestores que evidenciam o contexto da prática e as análises dos documentos oficiais que imprimem o contexto das normas. No artigo de Cordeiro e Steiner (2018), foi feita uma entrevista semiestruturada com cinco professoras do AEE, e no trabalho de Milanesi e Cia (2017) foi realizado um estudo qualitativo baseado na perspectiva da pesquisa exploratória, em que participaram seis professoras, respondendo a um roteiro de entrevista composto por 24 questões. As entrevistas foram gravadas e transcritas.

Já Santos (2017) apostou na docência colaborativa entre professor do Atendimento Educacional Especializado e do professor da sala de aula regular; na importância da parceria das redes municipais de ensino com as universidades locais; e discutiu a abertura de turmas de Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental para dar conta da obrigatoriedade da matrícula de crianças aos quatro anos.

No estudo de Amorim (2015), observou-se que as parcerias com as instituições favorecem a atenção mais global ao aluno. Contudo, o trabalho articulado entre os profissionais das instituições conveniadas e os participantes desse estudo não ocorreram de forma sistematizada.

Por fim, no trabalho de Rodrigues (2015) participaram dois professores que atuavam em SRM na Educação Infantil e seis crianças (sendo três crianças para cada professor). A pesquisa também mostrou que os professores das SRM não mantinham contato com nenhum outro profissional para sanar suas dúvidas ou realizar troca de experiências e buscavam contatar os professores da classe comum durante as reuniões ou via e-mail, embora estes raramente se mantivessem ou conseguiram manter um contato próximo junto aos pais, o que ocorria em todos os atendimentos realizados com seus respectivos filhos.

Neste subcapítulo, pode-se verificar que as pesquisas referidas trazem alguns pontos interessantes. Uma dessas pesquisas ressaltou que os docentes precisam compreender os conceitos de aprendizagem, infância e desenvolvimento. Lidar com a Educação Infantil sem entender como se dá o processo do desenvolvimento da aprendizagem de uma criança, principalmente com deficiência, torna uma prática pedagógica sem sentido ou direção, concluindo-se que há necessidade de ser oferecida uma formação continuada para os docentes, deixando-os mais seguros em suas práticas em sala de aula. Além disso, esses profissionais precisam estar bem preparados e saberem sobre o que é o AEE, como se dá o seu funcionamento e qual é a sua organização. Destaca-se, então, que para que os serviços do AEE sejam bem executados, é necessário que o profissional possua não só uma boa formação acadêmica como tenha acesso aos materiais essenciais para o trabalho com a criança a fim de promover suas habilidades. Por fim, outras pesquisas, neste subcapítulo, reforçaram a importância da estrutura física da escola e do AEE e da quantidade e qualidade de materiais da SRM, fatos que também foram evidenciados.

3.2 Atendimento Educacional Especializado para crianças com necessidades complexas de comunicação

No Atendimento Educacional Especializado, dentre as crianças público-alvo da Educação Especial, há aquelas com deficiência ou transtorno do espectro autista com necessidades complexas de comunicação, as quais têm dificuldades na comunicação e na linguagem, necessitando de suporte por meio de diferentes recursos.

Segundo a ISAAC-Brasil (2022), muitas pessoas com algum tipo de deficiência podem vivenciar barreiras comunicativas por impedimentos na produção de fala, no uso da linguagem falada e de outras formas de comunicação, bem como no

entendimento da linguagem, apresentando, assim, necessidades complexas de comunicação. Essas dificuldades podem ocorrer em condições envolvendo transtornos orgânicos congênitos como paralisia cerebral, TEA, síndrome de Down (e outras síndromes), deficiência intelectual ou adquiridos, como acidente vascular cerebral, traumatismo craniano, e/ou deficiência sensorial (auditiva e/ou visual).

A solução pode vir de estudos como o da Comunicação Suplementar e Alternativa. A CSA caracteriza-se como um campo amplo e individualizado, em que são desenvolvidas estratégias que auxiliam pessoas com comprometimentos na comunicação com seus parceiros. Essa comunicação pode se dar com apoio de instrumentos de baixa, alta tecnologia ou processos alternativos de significação como gestos, olhares, entre outros (ISAAC-Brasil, 2022).

Nos últimos 40 anos, os sistemas alternativos de comunicação têm sido empregados para suplementar ou substituir a linguagem falada, tornando possível ou melhorando o desenvolvimento da comunicação e da linguagem em crianças com necessidades complexas de comunicação. Muitos estudos demonstraram a eficácia de tais sistemas como: crianças aprenderam a expressar seus pensamentos, anseios e ideias por meios de sinais manuais e gráficos, também a compreender os pensamentos, anseios e ideias de outras pessoas (Tetzchner, 2020).

A inclusão de crianças usuárias de comunicação alternativa nas pré-escolas regulares permite que “as funções conversacionais sejam amparadas em atividades sociais e culturais típicas para a faixa etária”. Além disso, é na pré-escola que a criança tem um ambiente linguístico apropriado para o desenvolvimento de sua linguagem, estabelecendo uma interação linguística com outras crianças, ou seja, se comunicando umas com as outras (Tetzchner *et al*, 2005).

No contexto brasileiro, Murillio e Zaniolo (2015) identificaram que a prática da comunicação alternativa vem sendo gradualmente inserida nas escolas da educação básica a partir de grupos de pesquisa, no entanto, o universo escolar encontra, na estrutura curricular e na formação continuada dos professores, um descompasso frente a necessidades emergentes da educação inclusiva.

Segundo a *International Society for Augmentative and Alternative Communication* (ISAAC), a Comunicação Alternativa é uma área de prática e pesquisa, clínica e educacional para crianças e adultos, que envolve um conjunto de ferramentas e estratégias utilizadas para resolver desafios cotidianos de comunicação

de pessoas que apresentam algum tipo de comprometimento da linguagem oral, na produção de sentidos e na interação.

De acordo com Schirmer e Bersch (2007), a Comunicação Suplementar e Alternativa pode ser considerada suplementar quando o sujeito utiliza outro meio de comunicação para complementar ou compensar as dificuldades que a fala apresenta, mas sem substituí-la totalmente ou pode ser alternativa para os casos em que o sujeito, devido à impossibilidade de articular ou produzir sons adequadamente, utiliza outro meio para se comunicar ao invés da fala.

O objetivo da Comunicação Suplementar e Alternativa é tornar o sujeito com necessidades complexas de comunicação o mais independente e competente possível em suas situações comunicativas, podendo, assim, ampliar suas oportunidades de interação com os outros, na escola e na comunidade em geral (Schirmer; Bersch, 2007).

A comunicação pode ser definida como o meio de tornar comum algo a alguém, sendo considerada também como a produção social de sentidos por meio das relações interpessoais, visto que os meios, para tornarem comuns as ideias, também devem ser levados em consideração, mesmo que esses meios sejam considerados alternativos, complementares ou assistivos (Garcia, 2019).

A Comunicação Suplementar e Alternativa utiliza estratégias, recursos e técnicas que apoiam modos de comunicação existentes (fala reduzida e pouco inteligível) ou substituem a fala. Os sistemas de CSA podem ser organizados em recursos que não necessitam auxílio externo (sinais manuais, gestos, apontar, piscar de olhos, sorrir, vocalizar) e os que necessitam auxílio externo (objeto real, miniatura, fotografia, símbolo gráfico, letras e palavras, dispostos em recursos de baixa e alta tecnologia) (Schirmer; Bersch, 2007).

Schirmer e Bersch (2007) definiram que o usuário da CSA sinaliza a mensagem que deseja expressar, apontando para o recurso externo que será organizado para ele (pranchas com símbolos, objetos, miniaturas), além de utilizar seus gestos, vocalizações e demais expressões particulares. Os símbolos são de três/quatro tipos:

- a) Pictográficos - desenhos que parecem com aquilo que desejam simbolizar;
- b) Arbitrários - desenhos que não têm relação pictográfica entre a forma e aquilo que desejam simbolizar;
- c) Ideográficos - desenhos que simbolizam a ideia de uma coisa, criam uma associação gráfica entre o símbolo e o conceito que ele representa;
- d) Compostos - grupos de símbolos agrupados para representar objetos ou

ideias.

O documento "Saberes e Práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem Deficiência múltipla" (Brasil, 2006a) destaca que a professora pode utilizar, quando a criança não fala, objetos, símbolos, figuras, letras e números, os quais podem ser inseridos pelo professor do AEE na rotina da sala de aula comum.

Borges e Lourenço (2023) discutem a respeito da Comunicação Suplementar e Alternativa no contexto escolar, indicando que os professores de alunos com necessidades complexas de comunicação são seus principais interlocutores. As autoras evidenciaram que a literatura aponta para a existência de um déficit no preparo desses professores para lidar com as demandas de comunicação apresentadas por esses alunos, o que enfatiza a necessidade de que formações iniciais e continuadas sejam ofertadas para minimizar tais problemáticas. Assim, desenvolveram uma pesquisa cujo objetivo foi investigar como tais capacitações têm sido propostas.

A metodologia utilizada foi a revisão sistemática da literatura, com buscas avançadas de artigos no Portal de Periódicos da Capes e no SciELO publicados nos últimos 10 anos. Os resultados da pesquisa apontaram que as formações têm sido propostas, principalmente no contexto internacional, com baixa recorrência no contexto nacional. Além disso, os programas de treinamento têm focado num público de parceiros de comunicação para além do professor, incluindo demais profissionais da educação, como os profissionais, os pares e a família do usuário, bem como os próprios usuários da CSA. Todos os artigos relataram resultados positivos, em pelo menos, algumas das estratégias ensinadas, reforçando a necessidade de que estes profissionais recebam treinamento adequado e estejam preparados para lidar com as demandas de seus alunos.

Nunes, Soriano e Rigoletti (2021) também apontaram uma escassez de estudos nacionais que abordem a temática da comunicação alternativa, porém nos três estudos identificados foi possível observar resultados promissores em relação ao uso da comunicação suplementar e alternativa e o engajamento do estudante com TEA com necessidades complexas de comunicação no contexto escolar.

Com as crianças com necessidades complexas de comunicação, os professores, tanto do AEE como da sala de referência, podem inserir a Comunicação Alternativa por meio da literatura infantil e do conto e reconto de histórias. Rodrigues,

Borges, Nascimento e Almeida (2016) analisaram o uso da Comunicação Suplementar e Alternativa como recurso de interpretação de livros de literatura infantil por uma criança com paralisia cerebral e necessidades complexas de comunicação. Os resultados obtidos permitiram identificar notável avanço no número de êxitos alcançados pelo participante durante as sessões realizadas, respondendo de forma autônoma, independente e assertiva às indagações, por meio das figuras e algumas verbalizações. Também foi possível constatar a eficácia da Comunicação Suplementar e Alternativa como recurso pedagógico e de apoio nas atividades de compreensão e interpretação de histórias na sala de aula por alunos com necessidades complexas de comunicação.

Já Deliberato, Adurens e Rocha (2021) descreveram a respeito da mediação e das habilidades comunicativas de duas crianças com TEA em situações lúdicas, por meio da narração de histórias. As atividades foram desenvolvidas em um Centro Especializado em Reabilitação, localizado em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Participaram das atividades duas crianças de gênero masculino com 2 anos e 9 meses e 3 anos e 3 meses de idade. Os resultados apontaram a importância da mediação do adulto na atividade da narração de histórias como um instrumento para o acesso à linguagem e às habilidades comunicativas das crianças envolvidas durante o processo de mediação.

Outra maneira de inserir a Comunicação Suplementar e Alternativa, que vem sendo utilizada principalmente com pessoas com TEA, é por meio do *Picture Exchange Communication System* (PECS) - Sistema de Comunicação por Troca de Figuras. O PECS foi criado por Andy Bondy e Lori Frost, em 1985, nos Estados Unidos e seu protocolo combina princípios do *Applied Behavior Analysis* (ABA) - Análise do Comportamento Aplicada - e do comportamento verbal, conceito criado por Skinner (Massaro; Vasconcellos, 2021).

Rodrigues e Almeida (2020) tomaram como objetivo analisar os efeitos do PECS associado ao *Point-of-view Video Modeling* (POVM) nas habilidades comunicativas de três crianças diagnosticadas com TEA e necessidades complexas de comunicação. Os resultados apontaram que a partir do início da intervenção, os níveis e as tendências de seus dados mudaram. Em todas as fases do PECS associado ao POVM, os participantes obtiveram porcentagem média acima de 90%. O estudo foi considerado pelos responsáveis, pelas estagiárias e pelas professoras como socialmente válido. As autoras concluíram que os participantes com TEA

indicaram uma mudança após a intervenção, ao comparar a condição de linha de base com a intervenção e *follow-up*, demonstrando uma possibilidade da Comunicação Suplementar e Alternativa para crianças com TEA.

Outra pesquisa sobre o PECS foi encontrada no portal do Congresso Brasileiro em Educação Especial de 2021, de Heinrichs e Boueri (2021), que teve como objetivo implementar o Sistema de Comunicação por Troca de Figuras com uma criança de 5 anos com TEA e necessidades complexas de comunicação e 10 colegas de turma. Os resultados demonstraram que a criança com TEA obteve ganhos nas habilidades de comunicação, principalmente com relação à linguagem expressiva, e aprendeu a comunicar-se por meio da troca de figuras associada à fala com diferentes parceiros. Os colegas de turma participantes conseguiram desempenhar com independência os comportamentos corretos executados. Foi observado também um maior interesse dos pares e da criança com TEA em iniciar e manter interações, demonstrando ser viável e promissora a implementação de programas no contexto natural.

Enfim, o AEE para crianças com necessidades complexas de comunicação deve prever, dentre outras práticas, a implementação e a utilização da Comunicação Suplementar e Alternativa no contexto das instituições de Educação Infantil, desenvolvendo atividades e estratégias pedagógicas com o foco no desenvolvimento da linguagem e aspectos comunicativos das crianças (Massaro; Deliberato, 2017).

4 PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Tipo de Pesquisa

Este trabalho se caracteriza, primeiramente, como uma Pesquisa de Campo, em que se busca entender a dinâmica entre pessoas de um grupo específico, ou seja, esta pesquisa estudou o serviço do Atendimento Educacional Especializado oferecido às crianças com necessidades complexas de comunicação a partir de um determinado contexto social que neste caso foram três instituições públicas denominadas Centros Municipais de Educação Infantil do município de João Pessoa-PB.

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa em que se pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada, por isso o pesquisador tem um encontro mais direto, necessitando ir ao espaço onde o fenômeno ocorre. Desse modo, reúne-se um conjunto de informações as quais serão posteriormente analisadas (Gonsalves, 2002, p. 67).

Quanto ao procedimento metodológico, além da observação em campo, este estudo também se utilizou da análise documental, que consiste em identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica (Moreira, 2005). Na análise documental, o pesquisador usa também uma fonte paralela e simultânea de informação para completar os dados, podendo-se contextualizar as informações contidas nos documentos.

Conforme Lima Junior (2021, p. 12), com base na visão de Gil (2010), “os dados documentais, por terem sido elaborados no período que se pretende estudar, são capazes de oferecer um conhecimento mais objetivo da realidade”, sendo uma das vantagens desse procedimento metodológico o fato de que, com a sociedade em constante mudança, o investigador pode analisar “as mudanças na população, a estrutura social, as atitudes e valores sociais, entre outras”.

No campo da Educação, a pesquisa documental pode ter ou não um viés historiográfico, contudo, neste estudo, o objetivo não foi o de chegar a resultados historiográficos. A pesquisadora, com base na análise de conteúdo, teve o objetivo de analisar os documentos elaborados pelas professoras das Salas de Recursos Multifuncionais e da sala de referência dos CMEIs.

Para a análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo, que consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, a qual se divide em três

fases: pré-análise; exploração do material ou categorização e tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 2016, p. 37). Dessa forma, a pesquisadora, após a coleta dos dados, observou esse material e o categorizou em cinco tipos, utilizando assim, a pesquisa qualitativa.

De acordo com Grazziotin (2022, p. 21),

A Análise de Conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, desempenha um importante papel nas investigações no campo das pesquisas sociais, já que analisa com profundidade a questão da subjetividade, ao reconhecer a não neutralidade entre pesquisador, objeto de pesquisa e contexto. O que não a descredencia no aspecto da validade e do rigor científico, já que tem status de metodologia, com princípios e regras bastante sistematizados.

A pesquisa qualitativa, então, trabalha predominantemente com dados qualitativos, isto é, a informação construída pelo pesquisador não é expressa em números, pois esse tipo de pesquisa estuda aspectos subjetivos do comportamento de determinado indivíduo ou grupo de pessoas, estando o objeto de estudo relacionado ao tempo, local e cultura.

Segundo Gil (2021, p. 15), a pesquisa qualitativa “[...] enfatiza a natureza socialmente construída da realidade, o relacionamento íntimo entre o pesquisador e o que é estudado, além das restrições situacionais que moldam a investigação”. A abordagem qualitativa foca na interpretação do pesquisador, sendo esta realizada no presente estudo. Assim, esta pesquisa é consistente, em face da fundamentação teórica, bem como do corpus documental e do rigor metodológico e análise dos dados.

4.2 Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no município de João Pessoa, Estado da Paraíba, em três instituições de Educação Infantil. Os critérios de escolha dessas instituições foram: a existência da Sala de Recursos Multifuncionais; o professor do Atendimento Educacional Especializado atuar na instituição; e a presença de crianças com deficiência ou transtorno do espectro autista que apresentavam necessidades complexas de comunicação e eram atendidas pelo professor do AEE.

A cidade escolhida apresenta diversos documentos voltados para garantir a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. O primeiro deles é o “Plano Municipal de Educação” (João Pessoa, 2015) constituído através de um processo

democrático e participativo, que destaca um diagnóstico da Educação Especial e focaliza os princípios e direitos assegurados à inclusão educacional de pessoas com deficiência.

Outro documento é o denominado de “Diretriz Normativa”, do ano 2020, (João Pessoa, 2020) que reforça o que já prevê a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) que é: assegurar o Atendimento Educacional Especializado, serviço não substitutivo à escolarização, tendo como função complementar ou suplementar a formação dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Além deste normativo, há o documento “Diretrizes Pedagógicas para a Educação Especial” (João Pessoa, 2021), elaborado no ano de 2021, que é um documento orientador de ações educativas pela Secretaria de Educação do Município e Divisão de Educação Especial. Nele, se destaca que os profissionais da educação devem ter um olhar atento às demandas e potencialidades dos estudantes com deficiência, promovendo o respeito à diversidade, o cuidado com o outro e o compromisso com a singularidade.

Também há o documento “Orientações e Diretrizes para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico Escolar no Ano Letivo de 2023” (João Pessoa, 2023) que indica que é preciso garantir não só o acesso à educação, mas, principalmente, a permanência e a plena participação no processo de ensino-aprendizagem de todas as crianças que são o público-alvo da Educação Especial, realizando um trabalho pedagógico em equipe. Esse documento destaca a importância do trabalho colaborativo e em equipe, ancorado na perspectiva da inclusão, para o desenvolvimento e a realização das ações escolares no âmbito da Educação Especial. Nele consta a seguinte concepção sobre a ação docente:

O trabalho realizado por professores(as) de sala de aula regular, as contribuições de professores(as) do AEE, bem como dos(as) professores(as), instrutores(as) e intérpretes de libras e profissionais de apoio escolar (cuidador(a)) devem garantir a plena participação desses(as) alunos(as) no processo de ensino-aprendizagem, nas mais variadas vivências pedagógicas que a escola põe em movimento durante o ano letivo. (João Pessoa, 2023, p. 35).

Observa-se uma explicação sobre a organização de espaços e materiais na Educação Infantil, destacando que os espaços da sala devem ser divididos em áreas para o trabalho coletivo e para o trabalho individual, distribuindo-se os jogos, livros,

revistas, lápis de cor, papéis, massas de modelar entre outros. As disposições dessas áreas junto com os materiais diversificados ajudam na construção da autonomia das crianças, as quais têm liberdade de escolha dos colegas para brincar.

É importante ressaltar também o documento do “I Encontro Formativo e de Orientações para Cuidadores(as) do Programa Educador Social Voluntário” que além de explicar o que é Educação Especial Inclusiva e quais são as crianças público-alvo dessa modalidade de ensino, aponta para a importância do profissional de apoio escolar (cuidador). Assim, explica qual é o papel do cuidador, instituído de acordo com a Lei Municipal nº 14.305, de 23 de novembro de 2021, bem como quais são as atividades que deverão desenvolver junto ao público-alvo da Educação Especial. Das suas principais atribuições encontram-se: os cuidados básicos de alimentação como higiene, locomoção, recreação e a organização das condições do ambiente escolar para realização das atividades escolares orientadas pelo(a) professor(a) de sala de aula comum.

Ainda quanto aos cuidadores(as) do Programa Educador Social Voluntário da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa – 2023, pode-se destacar, que para o atendimento ao público-alvo da Educação Especial, eles se comprometem a “prestar atividades voluntárias em prol da unidade educacional designada, [...] perfazendo o total de 20 (vinte) horas semanais”.

De acordo com os dados da Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) na rede municipal de João Pessoa, no ano de 2023, são apresentados os seguintes dados a respeito da Educação Infantil e Educação Especial (Quadro 9):

Quadro 9 - Organização da Educação Infantil e Educação Especial pela SEDEC

ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL - ano 2023
93 Centros Municipais de Educação Infantil
3 Centros Municipais de Educação Infantil com Salas de Recursos Multifuncionais com Professoras do AEE permanente
90 Centros Municipais de Educação Infantil com o AEE Itinerante

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2023)

No quadro 9, observa-se que na Educação Infantil, no ano de 2023, existia o serviço de Atendimento Educacional Especializado nos 93 Centros Municipais de

Educação Infantil em João Pessoa - PB. Esse atendimento era realizado de forma permanente em três instituições de Educação Infantil, estando presente as professoras do AEE. Além disso, em 90 Centros Municipais de Educação Infantil, o AEE era itinerante.³ É importante ressaltar que, no decorrer deste estudo, apenas três Centros Municipais de Educação Infantil funcionavam de fato devido à falta de profissionais especializados para atuarem neles. Em relação às matrículas das crianças público-alvo da Educação Especial em instituições de Educação Infantil foram identificados apenas os dados do ano de 2022, expostos no Quadro 10.

Quadro 10 - Organização da Educação Infantil ano 2022

QUANTITATIVO DE CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL – ano 2022
287 crianças com Laudo Médico
21 crianças com TDAH
17 crianças em triagem

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2023).

Por fim, segue o Quadro 11, que demonstra a organização da modalidade de Educação Especial no município pesquisado.

Quadro 11 - Organização da Educação Especial ano 2023

EDUCAÇÃO ESPECIAL – ano 2023
99 escolas municipais da rede de ensino
96 professoras/es do Atendimento Educacional Especializado
1.800 educadores sociais voluntários (cuidadores/as)
20 profissionais de Libras
3.662 estudantes matriculados público-alvo da Educação Especial

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2023).

³ O serviço do Atendimento Educacional Especializado realizado de forma itinerante iniciou-se no ano de 2023 e está sendo caracterizado por meio das professoras do AEE permanente e a equipe da Divisão da Educação Especial fazendo a realização das anamneses, verificação a comprovação da necessidade de cuidadores/as, distribuição dos recursos e materiais pedagógicos para serem utilizados pelas professoras de sala de referência regular.

No ano de 2023, encontra-se a Educação Especial em 99 escolas do Município de João Pessoa. Na rede, 96 professoras/es atuaram no Atendimento Educacional Especializado e 1.800 educadores sociais voluntários (cuidadores) prestaram serviço nas escolas e Centros Municipais de Educação Infantil.

Quanto aos cuidadores voluntários vinculados ao Programa Educador Social voluntário, estes devem possuir a seguinte formação: certificado de Ensino Médio e curso de cuidador com carga horária mínima de 60 horas; ou certificado de curso técnico na área de saúde ou licenciatura para a docência, ou bacharelado em Psicopedagogia.

4.3 Participantes da Pesquisa e Unidades Pesquisadas

Os sujeitos desta pesquisa foram três professoras do AEE de três instituições de Educação Infantil, ou seja, de Centros Municipais de Educação Infantil que atuavam em Salas de Recursos Multifuncionais e atendiam crianças com deficiência e transtorno do espectro autista com necessidades complexas de comunicação.

As professoras do AEE eram graduadas em Licenciatura em Pedagogia, sendo que uma delas possui Especialização em Psicopedagogia. Todas foram contratadas pelo Município, trabalhando como prestadoras de serviço, pois não têm vínculo de professor concursado. O tempo de atuação delas varia entre 3 e 5 anos nas unidades de Educação Infantil.

Participaram também, indiretamente da pesquisa, as crianças com necessidades complexas de comunicação, os professores das salas de referência e os profissionais de apoio escolar, denominados de “cuidadores” pelo município, dessas crianças.

Para caracterizar cada Centro Municipal de Educação Infantil, estes foram nomeados de A, B e C. É importante ressaltar que as crianças participantes da pesquisa tiveram seus nomes alterados a fim de proteger sua identidade. Desse modo, as três crianças do CMEI A passaram a ser chamadas de Kauã, Guilherme e Heloisa; do CMEI B foram chamadas Murilo, Pedro, Jonathan, Gabriel e Sophia; e do CMEI C, as crianças foram nomeadas de Paulo e Gustavo. Seguem as caracterizações.

O CMEI-A está localizado em um bairro popular que tem cerca de 14 mil habitantes, sendo inaugurado em março de 2015. No ano letivo de 2023, ele tinha 262

crianças matriculadas e possuía dez salas de referências com a seguinte distribuição, disponível no Quadro 12:

Quadro 12 - Organização da Educação Infantil CMEI-A

Organização das Salas		
Berçário I	Idades 06 meses a 11 meses	28 Bebês
Berçário II	Idades 06 meses a 11 meses	28 Bebês
Maternal I	Idades 2 anos	25 Crianças
Maternal I B	Idades 2 anos	24 Crianças
Maternal II A	Idades 3 anos	26 Crianças
Maternal II B	Idades 3 anos	28 Crianças
Pré I A	Idades 4 anos	29 Crianças
Pré I B	Idades 4 anos	28 Crianças
Pré II A	Idades 5 anos	26 Crianças
Pré II B	Idades 5 anos	20 Crianças

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2023).

No CMEI-A, havia 13 crianças público-alvo da Educação Especial, com laudo médico. As salas de referência possuíam livros de literatura infantil, brinquedos, pelúcias, jogos e colchonetes. Quanto aos aspectos de acessibilidade, as salas de referência possuíam prateleiras que não facilitam o acesso das crianças aos recursos como brinquedos, fantoches e pelúcias. Os banheiros da instituição tinham barras de apoio e o sanitário infantil, no parque existia rampa e na cozinha o balcão era baixo. A Sala de Recursos Multifuncionais era climatizada e possuía recursos como brinquedos, jogos, materiais pedagógicos e computadores com acesso à internet. Nesta instituição, foram acompanhadas três crianças com necessidades complexas de comunicação, sendo dois meninos com 5 anos de idade, com laudo médico de TEA, e uma menina também com idade de 5 anos e laudo médico de TEA. Essas crianças são: Kauã, Guilherme e Heloisa.

O CMEI-B está localizado em um bairro considerado nobre da zona sul da cidade e foi inaugurado em abril de 2017. No ano letivo de 2023, possuía 335 crianças

matriculadas, 13 salas de referências e 40 crianças como público-alvo da Educação Especial. Das 40 crianças com deficiência, 31 delas tinham o diagnóstico de TEA, uma possuía Síndrome de Down, uma apresentava paralisia cerebral, uma tinha deficiência intelectual, uma possuía deficiência física, duas estavam diagnosticadas com transtornos globais, uma tinha deficiência visual (baixa visão) e uma possuía deficiência múltipla. Nesse CMEI, havia 21 cuidadores(as) distribuídos para acompanharem essas crianças.

A Sala de Recursos Multifuncionais era climatizada e dispunha dos seguintes recursos: jogos pedagógicos, brinquedos de encaixe, televisão, notebook, pelúcias e livros de literatura infantil. Nesta instituição, foram acompanhadas cinco crianças com necessidades complexas de comunicação, sendo quatro meninos com 3 anos de idade e uma menina também com 3 anos de idade, todos com laudo médico de TEA. As crianças desse CMEI B eram: Murilo, Pedro, Jonathan, Gabriel e Sophia. Segue o Quadro 13 com informações do CMEI-B.

Quadro 13 - Organização da Educação Infantil CMEI-B

Organização das Salas		
Berçário I	Idades 06 meses a 11 meses	25 Bebês
Berçário II A	Idades 06 meses a 11 meses	29 Bebês
Berçário II B	Idades 06 meses a 11 meses	30 Bebês
Berçário II C	Idades 06 meses a 11 meses	30 Bebês
Maternal I A	Idades 1 ano a 2 anos	25 Crianças
Maternal I B	Idades 1 ano a 2 anos	27 Crianças
Maternal I C	Idades 1 ano a 2 anos	27 Crianças
Maternal I D	Idades 1 ano a 2 anos	27 Crianças
Maternal II A	Idades 2 anos a 3 anos	24 Crianças
Maternal II B	Idades 2 anos a 3 anos	25 Crianças
Maternal II C	Idades 2 anos a 3 anos	25 Crianças
Maternal IID	Idades 2 anos a 3 anos	24 Crianças

Maternal II E	Idades 2 anos a 3 anos	20 Crianças
---------------	------------------------	-------------

Fonte: Elaboração da Pesquisadora (2023).

O CMEI-C, localizado no bairro mais populoso da cidade, no ano letivo de 2023, possuía o total de 180 crianças matriculadas. Dessas crianças, seis eram público-alvo da Educação Especial. Todas elas possuíam laudos médicos, sendo quatro com TEA, uma com deficiência múltipla e uma com deficiência física. Das quatro crianças com TEA, a pesquisadora só acompanhou duas delas, pois não possuíam oralidade. Essas crianças, com necessidades complexas de comunicação, eram dois meninos que tinham a idade de 4 e 5 anos, sendo chamados respectivamente de Paulo e Gustavo.

A Sala de Recursos Multifuncionais era climatizada, possuía mesinha digital, jogos pedagógicos, brinquedos de pelúcias, computador e livros de literatura infantil, no entanto, o espaço era pequeno. Quanto à questão da acessibilidade, a instituição possuía espaços pequenos como, por exemplo, salas de referência, refeitório, sala dos professores, o que dificultava bastante a locomoção e interação das crianças. Além disso, o parque que é um lugar apropriado para as crianças correrem e brincarem livremente também tinha espaço reduzido. O Quadro 14 apresenta a organização das salas da instituição.

Quadro 14 - Organização da Educação Infantil CMEI-C

Organização das Salas		
Maternal I A	Idades 1 ano a 2 anos	30 Crianças
Maternal II A	Idades 2 anos a 3 anos	30 Crianças
Maternal II B	Idade 2 anos a 3 anos	30 Crianças
Pré I A	Idade 04 anos	30 Crianças
Pré I B	Idade 04 anos	30 Crianças
Pré I C	Idade 04 anos	30 Crianças

Fonte: Elaboração da Pesquisadora (2023).

4.4 Procedimentos de Coleta de Dados

Para a realização da coleta de dados, o projeto foi autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba sob o protocolo nº 5.655.905

(ANEXO B) e foi realizado um processo de solicitação/autorização encaminhado à Secretaria de Educação e Cultura para a realização da pesquisa (ANEXO A).

A proposta deste trabalho consistiu na realização da coleta de dados diretamente no lócus da pesquisa, considerando-a como a busca por informações para a elucidação do fenômeno ou fato que o pesquisador quer desvendar. Dessa forma, utilizou-se como técnica as observações, e o Diário de Campo como instrumentos de coleta dos dados.

Segundo Marconi e Lakatos (2023, p. 190) “a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utilizar os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”. Já o Diário de Campo, explicaram Bogdan e Biklen (1994, p. 67), “comporta dois tipos de anotações, uma descritiva e outra reflexiva”.

Assim, para corresponder aos objetivos iniciais da pesquisa, utilizou-se *a priori* a observação como técnica de coleta de dados, e o seu início se deu após estarem em ordem os trâmites legais da documentação/autorização e a confirmação da participação dos sujeitos na pesquisa.

As observações aconteceram entre os meses de outubro de 2022 e julho de 2023. Durante esse período, as observações aconteceram no horário matutino em dois dias da semana. As observações das práticas desenvolvidas pelas professoras junto às crianças, bem como as dos comportamentos destas crianças foram registradas em forma de texto escrito no Diário de Campo.

Seguem os quadros 15, 16 e 17 que mostram os dias das observações em que houve o contato da pesquisadora com os participantes da pesquisa.

Quadro 15 - Contatos com as participantes da pesquisa durante as observações no CMEI-A

Dias	Contato/Motivo
28/10/2022	Apresentação na Unidade do CMEI-A
30/11/2022	Primeira observação na SRM
02/12/2022	Segunda observação na SRM
06/12/2022	Terceira observação na SRM
07/12/2022	Quarta observação na SRM
10/02/2023	Quinta observação na SRM
14/02/2023	Sexta observação na SRM
15/02/2023	Sétima observação na SRM
16/02/2023	Oitava observação na SRM
02/03/2023	Nona observação na SRM
03/03/2023	Décima observação na SRM

06/03/2023	Observação na sala de referência do Pré II
07/03/2023	Observação na sala de referência do Pré II
09/03/2023	Observação na sala de referência do Pré II

Fonte: Elaboração da Pesquisadora (2023).

Quadro 16 - Contatos com as participantes da pesquisa durante as observações no CMEI-B

Dias	Contato/Motivo
20/03/2023	Apresentação na Unidade do CMEI-B
21/03/2023	Primeira Observação na SRM
22/03/2023	Segunda Observação na SRM
23/03/2023	Terceira observação na SRM
27/03/2023	Quarta observação na SRM
28/03/2023	Quinta observação na SRM
29/03/2023	Sexta observação na SRM
03/04/2023	Sétima observação na SRM
04/04/2023	Oitava observação na SRM
05/04/2023	Nona observação na SRM
10/04/2023	Décima observação na SRM

Fonte: Elaboração da Pesquisadora (2023).

Quadro 17 - Contatos com as participantes da pesquisa durante as observações no CMEI-C

Dias	Contato/Motivo
18/04/2023	Apresentação na Unidade do CMEI-C
19/04/2023	Primeira Observação na SRM
25/04/2023	Segunda Observação na SRM
04/05/2023	Terceira observação na SRM
11/05/2023	Quarta observação na SRM
25/05/2023	Quinta Observação na SRM
06/06/2023	Sexta Observação na SRM
07/06/2023	Sétima Observação na SRM
14/06/2023	Oitava observação na SRM
03/07/2023	Nona observação na SRM
04/07/2023	Décima observação na SRM
05/07/2023	Observação na Sala de Referência do Pré II
10/07/2023	Observação na Sala de Referência do Pré II
11/07/2023	Observação na Sala de Referência do Pré II
12/07/2023	Observação na Sala de Referência do Pré II

Fonte: Elaboração da Pesquisadora (2023).

Cabe ressaltar que estavam previstas quinze observações a serem realizadas nas instituições de Educação Infantil. No quadro 15 estão apresentadas quatorze observações das quinze pretendidas, pois não foi possível realizar uma delas diante do fato de que a professora do CMEI A se afastou para prestar serviço à SEDEC.

Quanto ao quadro 16, foram realizadas onze observações, não sendo possível completar as quinze devido ao CMEI B ter disponibilizado apenas aqueles onze encontros. No quadro 17, foram realizados quinze encontros planejados para esta pesquisa de campo, pois o CMEI C forneceu apoio para o cumprimento da carga horária pretendida por este estudo.

Além das observações, a pesquisa complementou a coleta dos dados com cinco tipos de documentos, os quais foram elaborados pelas professoras das Salas de Recursos Multifuncionais e as professoras da sala de referência que serviram na pesquisa como fontes de análise da pesquisadora. São eles:

1. Modelo do Plano Individual Semanal;
2. Modelo de Anamnese/ entrevista para organização do Atendimento Educacional Especializado;
3. Plano de Atividades da Professora da sala de referência do Pré II;
4. Modelo de Plano Pedagógico do Atendimento Educacional Especializado.

No decorrer do tempo em que a pesquisadora foi a campo para a coleta dos dados, a documentação foi obtida a partir das escolhas das professoras dos CMEIs, pois quando a pesquisadora chegou nos três CMEIs, as professoras do AEE ainda estavam organizando e desenvolvendo tais documentos.

Ressalta-se que o modelo de anamnese foi elaborado a partir do modelo fornecido pela coordenação da Educação Especial da Secretaria de Educação, e os demais documentos foram feitos pelas próprias professoras do AEE e da sala de referência.

No CMEI A, a professora do AEE repassou estes documentos: ficha de matrícula de cada criança preenchida; anamnese/entrevista para organização do atendimento educacional especializado, laudo médico das três crianças do AEE desse CMEI, plano individual semanal para o atendimento educacional especializado. É importante ressaltar que a professora não apresentou nenhuma ficha de anamnese e nem o plano individual semanal do AEE preenchidos, o que ocasionou a falta de acesso às informações individuais de cada criança desse CMEI.

No CMEI B, a professora do AEE repassou os seguintes documentos: ficha de matrícula de uma criança, já preenchida; o laudo médico e a anamnese/entrevista para organização do atendimento educacional especializado dessa mesma criança, bem como o plano individual semanal para o AEE também preenchido. Nesse CMEI, das cinco crianças com necessidades complexas de comunicação a professora do

AEE só disponibilizou os dados de uma criança com TEA, pelo motivo de ainda está elaborando o preenchimento dos documentos das outras quatro crianças.

Quanto ao CMEI C, a pesquisadora não teve acesso aos documentos, pois a professora do AEE estava no processo de construção deles, fornecendo apenas informações a respeito de duas crianças com necessidades complexas de comunicação com TEA.

As Fotografias 01, 02, 03, 04, 05 e 06, a seguir, mostram os documentos citados.

Fotografia 1 - Modelo do Plano Individual Semanal da Professora A

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
JOÃO PESSOA

DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA DE FORMAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Plano Individual Semanal para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Unidade de Ensino: _____
Nome completo do(a) aluno(a): _____ Ano/Série: _____
Período: _____
Proposta de dia: _____
Quantas vezes por semana o(a) aluno(a) é atendido(a): _____ Turno: _____
Tempo do AEE: _____ Composição: _____

Áreas a serem Trabalhadas () **cognitiva**: memória, atenção, concentração, noções de tamanho e permanência;
() **motora**: motricidade fina e motricidade ampla;
() **social**: reconhecimento do EU, vínculos afetivos, conquista de autoconfiança;
() **linguagem e comunicação**: oralidade, emissão e recepção de códigos de comunicação.

Objetivos

Metodologia de Trabalho/atividades desenvolvidas

Recursos, materiais e Equipamentos

Observações semanais

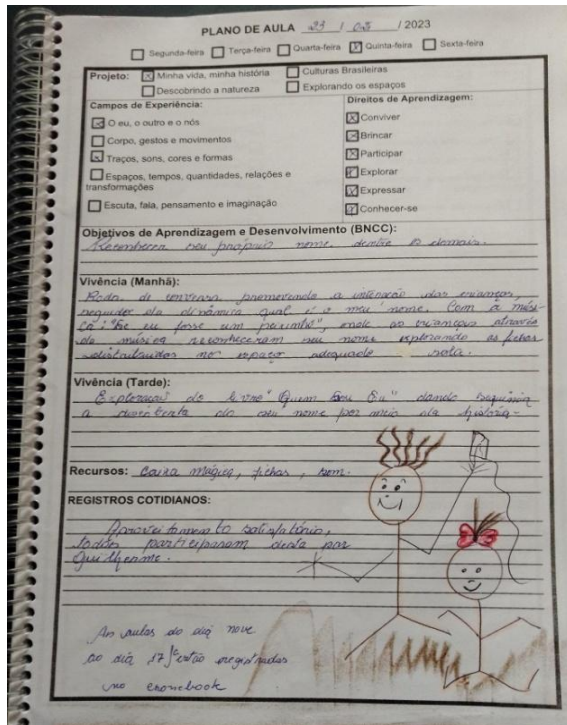
Nome completo do(a) Professor(a) do AEE _____

Fonte: Arquivo Pessoal da autora 2023

Fotografia 2 - Modelo de Anamnese/entrevista para organização do AEE

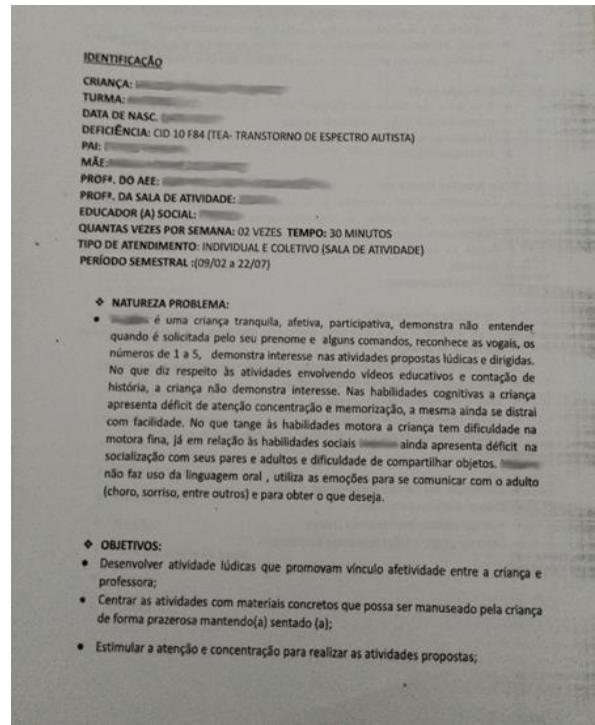
Fonte: Arquivo Pessoal da autora 2023

Fotografia 3 - Plano de Atividades da Professora do Pré II – CMEI A



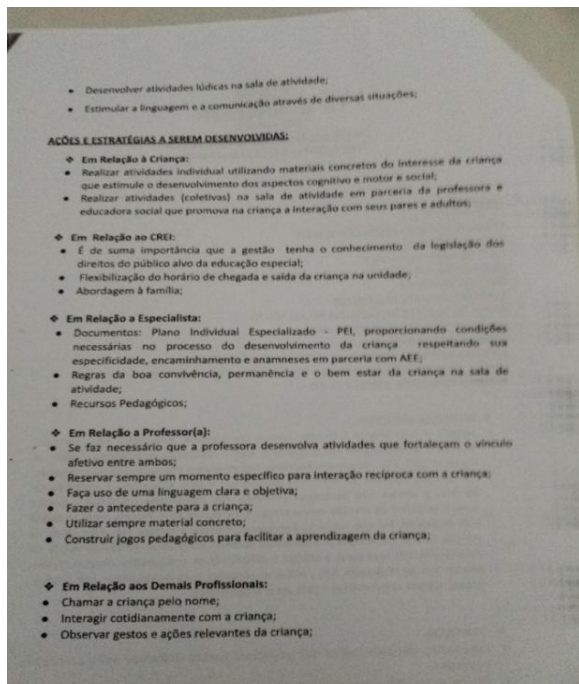
Fonte: Arquivo Pessoal da autora 2023

Fotografia 4 - Modelo de Plano Pedagógico do AEE de cada criança



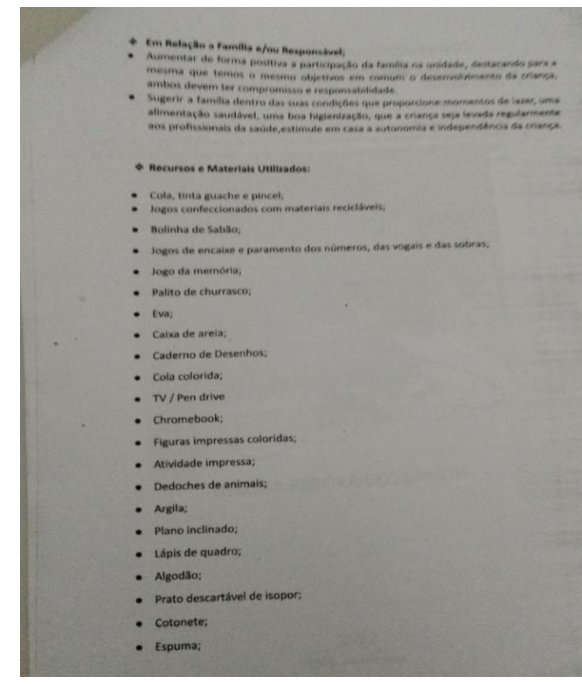
Fonte: Arquivo Pessoal da autora 2023

Fotografia 5 - Modelo de Plano Pedagógico de cada criança



Fonte: Arquivo Pessoal da autora 2023

Fotografia 6 - Modelo de Plano Pedagógico do AEE de cada criança



Fonte: Arquivo Pessoal da autora 2023

4.5 Procedimentos de Análise de Dados

Os objetivos desta pesquisa estão centrados em analisar o serviço do Atendimento Educacional Especializado oferecido para crianças com necessidades complexas de comunicação na Educação Infantil. Para tanto, foi necessário investigar o serviço do AEE e as articulações com as salas de referência da Educação Infantil, os documentos elaborados pelas professoras das Salas de Recursos Multifuncionais dos CMEIs, a exemplo dos modelos de Anamnese, Plano de Atividades e Plano Pedagógico, bem como conhecer as práticas docentes com o uso da comunicação suplementar e alternativa nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Com base no conceito de análise de conteúdo de Bardin (2016) foram escolhidas duas técnicas para auxiliar a pesquisadora quanto à compreensão da relação estabelecida entre a professora especialista do AEE e os alunos, bem como entre as professoras do AEE e as da sala comum. São elas: a categorização e a inferência. A categorização pode ser compreendida como a classificação de elementos em que cada um possui pontos em comum com os outros. Assim, a categorização tem o objetivo de reunir uma representação dos dados. Já a inferência diz respeito à indução por meio dos fatos.

Nesta análise, os fatos foram observados a partir da ação e do discurso das professoras especialistas do AEE e da sala de referência. As variáveis observadas nas inferências foram: atitudes, valores, pistas textuais e situações de comunicação das professoras citadas.

Realizou-se, imediatamente após a leitura de todos os dados coletados, o procedimento de classificação e ordenação dos dados, com vistas ao processo de categorização. Assim, o material coletado foi analisado e depois foram apresentados os resultados das observações e da escrita do Diário de Campo com os documentos elaborados pelas professoras do Atendimento Educacional Especializado e das crianças observadas. Para melhor organização e compreensão dos dados, eles foram separados por categorias, construídas no total de cinco, a saber:

- **Categoria 1 - Planejamento das Ações Pedagógicas da Professora do Atendimento Educacional Especializado:** essa categoria analisa a união de informações sobre o planejamento das ações pedagógicas da professora do Atendimento Educacional Especializado para as crianças com necessidades complexas de comunicação.

- **Categoria 2 - Uso dos recursos e materiais pedagógicos para a mediação do trabalho pedagógico:** essa categoria analisa a união de informações sobre o uso dos recursos e materiais pedagógicos nos atendimentos realizados pela professora do Atendimento Educacional Especializado com as crianças com necessidades complexas de comunicação.

- **Categoria 3 - Articulação da equipe escolar com as crianças com necessidades complexas de comunicação:** essa categoria analisa a articulação da equipe escolar com as crianças com necessidades complexas de comunicação na instituição.

- **Categoria 4 - Uso dos recursos de comunicação suplementar e alternativa:** essa categoria analisa o uso dos recursos de comunicação suplementar e alternativa utilizados nas Salas de Recursos Multifuncionais.

- **Categoria 5 - Desenvolvimento das práticas pedagógicas das professoras no contexto escolar:** essa categoria contou com a união de informações sobre o conceito de práticas pedagógicas.

O principal foco deste estudo foi, portanto, verificar como se dá a oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil para crianças com necessidades complexas de comunicação e quais são as ações docentes com o uso da comunicação suplementar e alternativa nas Salas de Recursos Multifuncionais. Desse modo, partiu-se do pressuposto de que o conhecimento da realidade, somado à compreensão do papel educativo da Educação Infantil, pode romper com o modelo de um atendimento assistencialista direcionado para a criança pequena.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, foram desenvolvidas as análises dos dados da pesquisa, ressaltando aqui a perspectiva da pesquisa qualitativa na qual se prioriza um olhar para um mundo de significados em que se destacam valores e atitudes, no caso das professoras em suas práticas no AEE e a sala de referência dos CMEIs.

As análises foram realizadas de maneira a responder as questões que nortearam os objetivos de pesquisa a partir de um diálogo estabelecido com a fundamentação teórica. Enquanto estratégia de aprofundamento e discussão dos resultados encontrados, foram feitas as análises das observações e dos documentos das professoras. As professoras foram classificadas como Professora A, Professora B e Professora C, em virtude de manter em sigilo a identificação dos sujeitos desta pesquisa.

As cinco categorias perpassaram, então, pela análise de conteúdo conforme Bardin (2016), sendo utilizado um conjunto de técnicas voltadas para a comunicação, ou seja, para o discurso das professoras do AEE e da sala de referência. Assim, a análise dessas categorias, embora seja realizada trazendo aspectos subjetivos da pesquisadora que avalia semanticamente os dados da pesquisa, tem uma base objetiva e científica proveniente do arcabouço teórico (trabalhos e artigos científicos decorrentes de pesquisas e dissertações de mestrado retirados dos sites aqui citados) escolhido como referencial para esta pesquisa.

5.1 Categoria 1: Planejamento das ações da Professora do Atendimento Educacional Especializado

Nesta categoria, a pesquisadora focou na observação a respeito de como ocorre o planejamento das ações pedagógicas, verificando como ele é organizado, quais são as professoras que participam dele e com que frequência. É importante ressaltar que a elaboração dos documentos do AEE dos três CMEIs foi realizada por cada professora das instituições (CMEIs A, B, C).

No CMEI A, verificou-se que a professora A participou junto com a gestão escolar e os funcionários do planejamento da instituição, que ocorre uma vez em cada mês do ano letivo. Ao observá-la, por meio de inferência, percebeu-se que a Professora A fez individualmente outro planejamento que é complementar ao da

instituição. No planejamento individual (Fotografia 1), ela organizou os documentos das crianças por turma e etapa. No planejamento global com os demais participantes da instituição, ficou determinado que todos, inclusive a professora A do AEE, deveriam construir conjuntamente o Projeto Pedagógico e Regimento escolar de 2023.

A Professora A apresentou à pesquisadora deste estudo os dados complementares das crianças como, por exemplo, cartão de vacinação, medicação e materiais pessoais como chupeta, fralda e mamadeira. Além disso, mostrou que os dados das crianças são arquivados na unidade de ensino, contendo seu nome completo, turno e turma aos quais pertencem, proposta do atendimento do dia, quantas vezes por semana a criança é atendida, qual é o tempo de permanência da criança no AEE.

Verificou-se que no modelo do Plano Semanal individual, a professora A apresentou as áreas a serem trabalhadas no AEE (cognitiva, motora, social, linguagem e comunicação), os objetivos e metodologias de atividades desenvolvidas, e os recursos, materiais e equipamentos utilizados, bem como as possíveis observações semanais das crianças do AEE, conforme registrado no diário de campo:

A Professora A fez o planejamento do mês de março junto com as professoras das turmas do Pré I e Pré II. A professora do Pré II relatou que não têm nenhum curso específico para trabalhar com crianças com deficiência (Diário de campo, 03/03/2023. Anotações da pesquisadora).

Ao observá-las, por meio de inferência, a pesquisadora percebeu que o planejamento foi realizado de forma superficial, pois o trabalho do AEE exige uma maior profundidade nas reflexões sobre o ensino-aprendizagem das crianças, especialmente no que diz respeito à comunicação. Assim, ele deveria ter sido realizado de forma mais aprofundada, o que exigiria uma organização temporal maior. Além disso, em nenhum momento as professoras mostraram alguma prática relacionada à comunicação das crianças com necessidades complexas de comunicação, ou seja, elas não usaram recursos da Tecnologia Assistiva como técnicas da Comunicação Suplementar e Alternativa.

Viu-se também que a professora A se ausentou da instituição nesse período para participar de outra ação com o AEE itinerante. Durante esse planejamento, a professora do Pré II relatou dificuldade no trabalho com as crianças com deficiência principalmente por não ter formação especializada. A pesquisadora inferiu que há falta

de conhecimento específico por parte das professoras para que elas pudessem trabalhar a comunicação dessas crianças.

Observou-se que, apesar do que dizem as autoras Massaro e Deliberato (2017) a respeito da utilização da CSA no contexto das instituições de Educação Infantil, através da elaboração de atividades e estratégias pedagógicas com o foco no desenvolvimento da linguagem e aspectos comunicativos das crianças, no AEE do CMEI A aqui analisado, contudo, as crianças com necessidades complexas de comunicação não foram orientadas pelas professoras especialistas a usarem os recursos da Comunicação Suplementar e Alternativa.

Ainda sobre o planejamento, segue um registro do diário de campo:

Quando a professora do Pré II (da turma com as três crianças com necessidades complexas de comunicação) apresentou o modelo do seu plano de atividades (Fotografia 3), observou-se que as atividades são iguais para todas as crianças, porque, segundo ela, não pode existir separação do que é proposto na sala de referência das crianças com deficiência das demais. (Diário de campo, 09/03/2023. Anotações da pesquisadora).

Assim, a pesquisadora observou que, nesse caso, a professora do Pré II poderia ter elaborado seu planejamento individual utilizando diferentes recursos de Tecnologia Assistiva para cada criança com necessidades complexas de comunicação, pois cada uma delas já tinha um laudo médico e necessitava de um acompanhamento pedagógico individualizado mesmo estando na sala de referência da Educação Infantil.

Ainda no que diz respeito à categoria 1, quanto à análise das ações e do discurso da professora B (CMEI B), observou-se que ela participou frequentemente do planejamento da instituição junto com a gestão do CMEI B, com as professoras da sala de referência e as cuidadoras, conforme registrado no diário de campo:

A professora B repassou o modelo do Plano Educacional Especializado, explicando como as professoras devem preenchê-lo, ressaltando as informações como a deficiência, a realidade da criança e o fluxo da turma. As professoras relataram algumas dificuldades em identificar como as crianças acompanham as atividades na sala de referência, e em resposta a esse relato a professora B explicou a importância em observar os recursos e a metodologia usada com as crianças. Além disso, as professoras das salas de referência falaram a respeito dos obstáculos em estabelecer um acompanhamento com a família (rotina de sono, comportamento, medicação). (Diário de campo, 22/03/2023. Anotações da pesquisadora).

No que diz respeito à documentação das crianças com necessidades complexas de comunicação, a professora B mostrou a pesquisadora os seguintes modelos: ficha de matrícula da criança na unidade de Educação Infantil com os dados pessoais, endereço, dados dos responsáveis, laudo médico da criança, anamnese/entrevista para organização do atendimento educacional especializado, os documentos Termo de Responsabilidade e Termo de Compromisso, plano pedagógico do atendimento educacional especializado de cada criança, plano semanal, anotações do atendimento educacional especializado, relatório semestral do atendimento educacional especializado e questionário sobre informações médicas e terapias. É importante frisar que a pesquisadora teve acesso somente à documentação de uma das cinco crianças com necessidades complexas de comunicação, pois a professora B alegou que os demais documentos ainda estavam sendo organizados por ela.

Durante o planejamento, a professora B e as professoras das turmas do maternal II realizaram a construção do PEI, compreendido como sendo “um plano norteador de ações”, ou seja, o Plano Educacional Individualizado deve estar voltado para o ensino dos alunos público-alvo da Educação Especial para que eles sejam incluídos, propiciando a vivência das atividades escolares junto aos seus pares ou grupos (Braga; Prado, 2022).

Como o PEI serve para nortear as ações de ensino, garantindo o direito da criança em ter uma aprendizagem adequada às suas necessidades, as professoras do AEE e as professoras da sala de referência precisaram elaborá-lo em colaboração, registrando os recursos de Tecnologia Assistiva, se necessário. Nesse caso, a professora B mostrou quais são os recursos e jogos pedagógicos que podem ser utilizados com as crianças com necessidades complexas de comunicação.

A pesquisadora observou que no dia analisado (21/03/2023), o grupo de professoras do CMEI B, diferente do grupo de professoras do CMEI A, discutiu mais profundamente sobre a importância do Plano norteador das ações (PEI) para as necessidades específicas de cada criança, utilizando na Sala de Recursos Multifuncionais e na sala de Referência os recursos e jogos pedagógicos como forma de tornar as experiências acessíveis e promover o desenvolvimento das aprendizagens de cada criança.

Apesar de se refletir sobre o PEI, os recursos e jogos pedagógicos, o grupo de professoras do CMEI B não discutiu sobre a organização dos espaços, brinquedos, mobiliários, a comunicação e utilização de recursos específicos de Tecnologia

Assistiva, ressaltados pela Nota Técnica MEC/SECADI nº 02/2015 (Brasil, 2015). Contudo, apesar de não haver reflexões a respeito da questão relativa à organização do tempo e espaço, a pesquisadora observou que a professora B conseguiu planejar uma diversidade de recursos e materiais pedagógicos como, por exemplo, jogos pedagógicos, brinquedos, desenhos e pinturas, recursos tecnológicos como televisão e plano inclinado.

É importante ressaltar que, na Educação Infantil, a organização do tempo e espaço envolve todas as atividades de cuidado, de brincadeiras ou de aprendizagem dirigida. Nas brincadeiras, seja no espaço interno ou externo, existe a necessidade de que o professor realize seu trabalho pedagógico com base em um planejamento cuidadoso prévio. No parque, na roda de conversas, na roda de histórias, na hora do faz de conta, nas oficinas de artes, músicas e na hora do lanche, em todas essas situações o professor deve estar atento para que a criança possa interagir, e comunicar-se espontaneamente, além dela ter uma ação funcional melhor a exemplo do desenvolvimento dos aspectos cognitivos nos atos de brincar e aprender (Brasil, 2006).

A pesquisadora observou também uma melhor organização dos móveis na sala do AEE do CMEI B. Diante disso, pode-se estabelecer uma relação com o que diz Horn (2017):

O espaço não é simplesmente um cenário na Educação Infantil, na verdade ele revela concepções da infância, da criança, da educação, do ensino e da aprendizagem que se traduzem no modo como se organizam os móveis, os brinquedos e os materiais com os quais os pequenos interagem. Sua construção, portanto, nunca é neutra, pois envolve um mundo de relações que se explicitam e se entrelaçam (Horn, 2017, p.17).

Compreende-se, então, que o espaço do AEE da Educação Infantil deve estar relacionado ao universo da criança, no qual fazem parte os materiais lúdicos, decoração com cores vivas, diversidade de brinquedos, acessibilidade, fazendo desse espaço um ambiente acolhedor e saudável para a criança.

Quando a pesquisadora observou as ações da professora C, percebeu que ela participou frequentemente do planejamento da instituição junto com a gestão escolar e as professoras de sala de referência. No decorrer do planejamento, foi discutido sobre a necessidade da participação mais ativa dos pais/responsáveis das crianças no CMEI C no que se refere à rotina delas na instituição. Além disso, observou-se a necessidade de que as famílias deveriam se envolver mais com relação ao

conhecimento sobre as dificuldades de suas crianças. Assim, a escola, especificamente, os profissionais do AEE precisam explicar as causas dos seus comportamentos, como são trabalhadas suas dificuldades na instituição e quais são os cuidados que eles devem ter, mostrando para os responsáveis o que precisam saber e como agir em benefício de seus filhos.

Segundo Braga e Prado (2022, p. 21), pode-se definir o atendimento educacional especializado, apresentando-se também as suas funções, atividades e metas, por isso é importante que os responsáveis compreendam que a função do AEE é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas (Brasil, 2009a). Dessa forma, os pais mais conscientes tentarão ajudar a escola e os professores nesse processo.

Sigolo (2016, p. 116) afirmou que “o trabalho desenvolvido pelas instituições de educação infantil poderia incluir propostas de esclarecimento e de incentivo à participação junto às famílias, uma vez que as transformações sociais e familiares têm ocasionado muitos conflitos quanto às formas de cuidado e educação de seus filhos”. Além disso, o professor de AEE pode não somente planejar atividades significativas, mas concretizá-las na interação do processo de ensino e aprendizagem, com novas metodologias, recursos didáticos, com aparatos tecnológicos e outros recursos que possam mediar a construção de novos conceitos (Braga; Prado, 2022, p. 57). Dessa forma, as professoras do Atendimento Educacional Especializado e as professoras da sala de Referência precisam usar metodologias inovadoras e os recursos disponíveis que possam despertar o interesse das crianças.

Segundo Oliveira (2019, p. 39) um importante guia para a reflexão sobre o planejamento pedagógico é o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Assim, ao se observar as propostas pedagógicas nessas Diretrizes, conforme a Resolução CNE/CEB nº 05/09, podem ser ressaltados os seguintes pontos:

Artigo 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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. [...]

Artigo 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da

solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009b).

Desse modo, as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem focar na criança como sujeito que tem identidade própria, sendo o centro do planejamento curricular. As propostas pedagógicas precisam respeitar princípios éticos a exemplo do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; princípios políticos como os direitos à cidadania e à democracia; e os princípios estéticos como sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, dentre outros.

No Artigo 9º, ainda quanto às práticas pedagógicas, considera-se que elas são eixos norteadores das interações e da brincadeira, a fim de garantir vivências que “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.” (Brasil, 2009b).

5.2 Categoria 2: Uso dos recursos e materiais pedagógicos para a mediação do trabalho pedagógico

Nesta categoria, o objetivo foi discutir o uso dos recursos e materiais pedagógicos para a mediação do trabalho pedagógico nos atendimentos realizados pela professora do Atendimento Educacional Especializado com as crianças com necessidades complexas de comunicação. Conforme registrado no diário de campo:

No atendimento realizado pela professora A, Kauã brinca de folhear um livro infantil (Fotografia 07), destacando as figuras. A professora A deixa Kauã manipular o livro, e Kauã observa as figuras e depois tenta colocar novamente na página. (Diário de Campo, 28/03/2023. Anotações da pesquisadora).

No que diz respeito ao uso do livro infantil como recurso pedagógico, a professora A proporciona à criança a sua interação com a linguagem não verbal a exemplo de gravuras e cores, estimulando a criatividade, a memória e a imaginação do aprendiz. Assim, Kauã folheia o livro do qual são destacadas as figuras dos personagens e dos elementos da história. Nessa atividade, a criança pode manusear essas figuras, atribuindo-lhes uma série de significados, construídos a partir da interação entre a criança e o livro.

Fotografia 7 - Kauã folheia o livro infantil



Fonte: Arquivo Pessoal da autora 2023

De acordo com Yunes e Pondé (1989), a literatura oferece elementos para a criança compreender o real, visto que, através das narrativas, as relações entre os personagens (pessoas, objetos, animais etc.) dos diferentes gêneros textuais e a criança em atendimento do AEE podem ser observadas e comparadas à sua própria existência, considerando-se, inclusive, o cotidiano ou contexto no qual a criança está inserida. Assim, a criança vivencia novas experiências ao interagir com os textos.

Na Educação Infantil, o educador precisa trabalhar utilizando atividades lúdicas para que estimulem as crianças a desenvolverem seus conhecimentos, por isso uma das estratégias é oferecer-lhes desafios, os quais objetivam, especialmente no espaço do AEE, a superação das dificuldades da linguagem das crianças com necessidades complexas de comunicação. As atividades lúdicas proporcionam esses desafios como momentos de interação entre a criança e a atividade realizada. Além disso, são estimuladas a imaginação, criatividade e memória das crianças. (Maluf, 2019, p. 44).

Conforme registrado no diário de campo:

Em outro atendimento com Murilo com TEA (Fotografia 8), a professora B realiza uma atividade com o tema São João. A professora conduz, sinalizando onde Murilo deve pintar o “milho”. Murilo já desenvolveu a motricidade fina e

a noção de espaço. Murilo demonstrou que estava gostando da atividade. (Diário de Campo, 20/06/2023. Anotações da pesquisadora).

Segundo Godoy (2023, p. 79):

[...] uma excelente coordenação dinâmica geral ou motora global vai mostrar que as estruturas sensoriais, neurológicas, psicológicas e esqueléticas da criança estão em completa interação e pleno desenvolvimento. Seus movimentos serão amplos, soltos, leves, rítmicos (alternância entre tensão e relaxamento), flexíveis.

De modo geral, sabe-se que o desenvolvimento da motricidade fina, que se refere ao uso dos músculos das mãos, dos dedos e do pulso, abrange atividades diárias das crianças como, por exemplo, comer, lavar as mãos e tarefas que exigem o uso de lápis e canetas como pintar, desenhar, escrever etc. Assim, o ato de pintar o milho realizado por Murilo (Fotografia 08) demonstra sua habilidade de coordenação motora fina, sendo importante que o educador estimule a criança nessa tarefa.

Fotografia 8 - Atividade de Pintura



Fonte: Arquivo pessoal da autora 2023⁵

A noção espacial é também uma habilidade importante, pois está relacionada não apenas para a execução das atividades escolares no presente, como também

⁵ Imagem editada pela autora para preservação da privacidade de terceiros.

serve para desenvolver o raciocínio espacial da criança, estando esse raciocínio relacionado aos conhecimentos matemáticos, tecnológicos e científicos, os quais poderão nortear as crianças para que no futuro possam ser profissionais nessas áreas.

Conforme registrado no diário de campo:

Em outro atendimento com Levi Henrique no CMEI B, a atividade é com o tema meio ambiente (Fotografia 9). Levi pinta a árvore nas cores verde, Levi olha a cor marrom, e realiza a atividade. A professora B acompanha a atividade. (Diário de Campo, 18/09/2023. Anotações da pesquisadora).

A atividade de pintura é uma estratégia pedagógica em que os professores proporcionam um momento de descontração em que a criança tem a oportunidade de desenvolver sua criatividade e conhecer as cores e seus significados. De fato, essa é uma forma muito antiga de comunicação usada pelos homens. Quanto às crianças, as pinturas e desenhos promovem momentos em que elas demonstram seus sentimentos e emoções, atividade realizada, inclusive, pela psicoterapia infantil. A pintura é, portanto, uma atividade prazerosa para a criança e traz também uma capacidade motora de precisão e criatividade.

A professora trabalha também com Levi a respeito dos cuidados que as pessoas devem ter com o meio ambiente, realizando uma atividade de pintura e colagem com cores que simbolizam o verde, a vida e a natureza, aflorando na criança a sensibilidade de cuidarmos do planeta Terra (Fotografias 9 e 10). Desse modo, tal prática encontra-se relacionada à Educação Ambiental para crianças, cujo objetivo principal é desenvolver a sua capacidade de aprender sobre o meio no qual vivemos, despertando-lhe o seu interesse em cuidar do meio ambiente.

Segundo a BNCC, na Educação Infantil, as crianças precisam conhecer o meio ambiente em que vivem (Brasil, 2018). Assim, os professores devem proporcionar experiências como atividades em que se pode utilizar elementos da natureza, a exemplo de água, terra, folhas de árvores, despertando a criança para a importância dos recursos naturais em nossas vidas.

Conforme Horn e Barbosa (2022) as proposições práticas da educação ambiental também sintonizam com a Educação Infantil ao mostrar a importância da observação, da atenção, da contemplação e do estudo da natureza, seus ciclos naturais e suas interações, possibilitando a descoberta de como as diferentes formas

de vida humanas e não humanas, relacionam-se entre si, tornando-se interdependentes.

Fotografia 9 - Atividade de Pintura



Fonte: Arquivo pessoal da autora 2023⁶

Fotografia 10 - Atividade de Pintura



Fonte: Arquivo pessoal da autora 2023⁷

De acordo com o registro do diário de Campo:

No atendimento realizado com Sophia do CMEI B, a professora colocou miniaturas de frutas para Sophia realizar a identificação dos números e quantidade. Sophia conseguiu fazer a correlação e demonstrou através de expressões faciais que estava gostando de fazer a atividade proposta, ela sorria durante a execução da atividade. (Diário de Campo, 10/04/2023. Anotações da pesquisadora).

Sophia se comunica através de expressões faciais e gestos, por isso a professora proporcionou uma atividade lúdica que envolvia os números de 1 (um) até 5 (cinco) e apresentou algumas frutas. Na atividade, observa-se que a criança interage com as figuras das frutas, ouvindo as explicações da professora sobre as características de cada fruta como as cores e os formatos, relacionando esses alimentos com a natureza.

No registro do diário de Campo, encontra-se o seguinte:

⁶ Imagens editadas pela autora para preservação da privacidade de terceiros.

⁷ Imagens editadas pela autora para preservação da privacidade de terceiros.

Em outro atendimento realizado com Sophia do CMEI B, a professora utilizou um relógio brinquedo com formas geométricas e com as cores amarelo, vermelho e azul. Sophia demonstrou através de expressões faciais que estava gostando de fazer a atividade. (Diário de Campo, 05/04/2023. Anotações da pesquisadora).

Nesse encontro, a professora B utilizou o relógio como recurso didático para desenvolver as percepções visuais e táteis de Sophia, estimulando uma comunicação por meio das cores e formas. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), no ensino de matemática na Educação Infantil, são abordados conceitos como os números, medidas e operações matemáticas. Assim, a professora B trabalhou com Sophia o conceito de quantidade de frutas (Fotografias 11 e 12).

Fotografia 11 - Atividade de matemática



Fonte: Arquivo pessoal da autora 2023⁸

Fotografia 12 - Atividade com formas geométricas



Fonte: Arquivo pessoal da autora 2023⁹

Na Educação Infantil, utiliza-se bastante o lúdico, sendo as brincadeiras utilizadas estratégias de aprendizagem, pois as crianças irão se defrontar com desafios, devendo buscar soluções que os resolvam. Assim, hoje, são usados

⁸ Imagem editada pela autora para preservação da privacidade de terceiros.

⁹ Imagem editada pela autora para preservação da privacidade de terceiros.

recursos didáticos como jogos para despertar o interesse da criança pelos conceitos apresentados pelo professor a exemplo de somar, diminuir etc. Isso posto, verifica-se também a importância de o educador trabalhar em grupo para o desenvolvimento de habilidades de colaboração e interação.

O espaço físico e social também contribui no desenvolvimento das crianças, as quais começam a trabalhar com os professores as suas funções motoras, sensoriais, lúdicas e racionais, explicam Barbosa e Horn (2004, p. 73). Assim, ao mesmo tempo que desenvolvem suas percepções a respeito do seu próprio corpo, elas iniciam seu conhecimento a respeito da divisão do seu Eu e do outro. Além disso, esses autores reforçam a importância de que as crianças precisam lidar com os espaços educativos e suas realidades, pois eles possuem diferentes “contrastos e tensões”.

É no espaço físico que as crianças despertam para a construção de suas vivências, despertando sua autonomia, criatividade e novas habilidades. Desse modo, a criança é capaz de observar os sons, palavras, cores, luzes, texturas, formas e mobílias ao seu redor a partir desse espaço físico no qual ela está inserida, sendo essencial um bom convívio social entre as crianças.

5.3 Categoria 3: Articulação da equipe escolar com as crianças com necessidades complexas de comunicação

Quando se fala em equipe escolar, de modo geral, se considera todos que compõem a instituição de ensino, desde os diretores, coordenadores, orientadores, professores, cuidadores, merendeiras, auxiliares de limpeza até os responsáveis pela portaria da escola, devendo essa equipe favorecer a inclusão dessas crianças no ambiente escolar. Contudo, a equipe de apoio escolar auxilia essas crianças nas suas necessidades básicas e mais individuais como as atividades escolares, os cuidados com a higiene, locomoção e alimentação. Destacam-se aqui o professor especialista, o professor da sala comum e o cuidador.

O trabalho da equipe escolar deve ser desenvolvido com base na Lei nº. 9394/1996, artigo 29, na qual a Educação Infantil tem a função de promover o desenvolvimento integral das crianças, ou seja, essa lei garante à criança o seu desenvolvimento físico, psicológico e social, enfatizando a participação da família e de todos os envolvidos na Educação Básica (Brasil, 1996). No caso do AEE, as crianças público-alvo da Educação Especial também são contempladas pela

legislação brasileira, especificamente na LDB, em cujo capítulo III dispõe que é dever do Estado garantir “o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;” (Brasil, 1996).

Segundo Bersch e Machado (2007), os professores especializados são os responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado e têm por função a provisão de recursos (tecnológicos, pedagógicos e didáticos) para acesso ao conhecimento e ambiente escolar. Assim, os professores do AEE proporcionam aos educandos público-alvo da Educação Especial maior qualidade na vida escolar, independência na realização de suas tarefas, ampliação de sua mobilidade, comunicação e habilidades de seu aprendizado. Esses professores devem ser apoiados pelos gestores escolares e demais funcionários da instituição a exemplo de psicólogos, assistentes sociais, professor da sala comum e cuidadores.

Ressalta-se, então, a definição do ensino colaborativo que envolve diferentes pessoas com diversas habilidades, podendo ainda, contar com o trabalho dos agentes de inclusão, os quais podem pensar nas estratégias e recursos favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem das crianças com deficiência, já que estão diretamente ligados às crianças no espaço da sala de referência. Por isso, segundo Vanini Slesaczek e Chesani (2018), é importante ressaltar a formação de todos os agentes de educação inclusiva.

Assim, esta terceira categoria analisa a articulação da equipe escolar com as crianças com necessidades complexas de comunicação na instituição, considerando que todos precisam ter conhecimentos a respeito do trabalho colaborativo na escola.

A pesquisadora passou a observar, então, o trabalho da Professora A junto à equipe escolar no AEE do CMEI A.

Conforme registrado no diário de campo:

A professora A convidava as cuidadoras para acompanhá-la nos atendimentos das crianças, ora ocorrendo na sala de referência, na SRM ou no pátio, havendo uma articulação entre a professora do AEE e as cuidadoras do CMEI A. A criança chamada Kauã, com laudo médico de Transtorno do Espectro Autismo, é constantemente acompanhada por uma cuidadora tanto na sala de Referência do Pré II quanto em outros espaços e na hora do atendimento com a professora do AEE. (Diário de Campo, 28/03/2023. Anotações da pesquisadora).

A professora da sala de referência do Pré II realizou uma atividade de colagem e pintura das frutas com Kauã (Fotografias 13 e 14).

Fotografia 13 - Realização da Atividade



Fonte: Arquivo pessoal da autora 2023¹⁰

Fotografia 14 - Realização da Atividade



Fonte: Arquivo pessoal da autora 2023¹¹

Em outro momento, a cuidadora de Kauã o levou ao pátio para uma recreação com as demais crianças do CMEI A. A pesquisadora observou que Kauã interagiu apenas com a cuidadora, conduzindo-a até o local que tinha um balanço (recurso recreativo) para ele brincar (Fotografia 15).

¹⁰ Imagem editada pela autora para preservação da privacidade de terceiros.

¹¹ Imagem editada pela autora para preservação da privacidade de terceiros.

Fotografia 15 - Momento de Interação Recreativa de Kauã do CMEI A com a cuidadora



Fonte: Arquivo pessoal da autora 2023¹²

Quanto ao papel da equipe escolar e sua articulação com as crianças com necessidades complexas de comunicação pode-se dizer que, como a escola é considerada uma unidade social, as pessoas devem trabalhar em conjunto para que se alcance o desenvolvimento das crianças no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, a pesquisadora inferiu que a equipe escolar participa nos diferentes momentos pedagógicos vivenciados pelas crianças com necessidades complexas de comunicação.

No CMEI C, a professora C convidou as cuidadoras para ajudarem com os atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais. A pesquisadora observou que duas cuidadoras participaram no atendimento de Paulo, junto com a professora do AEE. A atividade consistia em se construir uma árvore simbolizando o meio ambiente. Paulo participou da atividade pintando com suas mãos as folhas da árvore (Fotografia 16).

¹² Imagem editada pela autora para preservação da privacidade de terceiros.

Fotografia 16 - Atividade da professora C



Fonte: Arquivo pessoal da autora 2023¹³

Ainda no CMEI C, a pesquisadora observou a participação de toda a equipe nos momentos de orientação para as professoras da sala de referência e durante o planejamento escolar.

Neste ponto, ressalta-se aqui a importância da mediação na Educação Infantil a qual busca desenvolver os conhecimentos das crianças a partir do cotidiano de suas relações sociais na escola. A mediação pode ser feita por meio de instrumentos, ou seja, ela é uma forma de organizar, por meio da observação, a diversidade de materiais com o foco no interesse das crianças.

Segundo Braga e Prado (2022), a mediação pedagógica é um processo de interação que pode acontecer entre os diversos sujeitos da escola, sendo o professor aquele que é potencialmente um mediador. No entanto, a mediação não acontece apenas na relação com os professores, pois todos os sujeitos da escola podem ser considerados mediadores no aprendizado das crianças, especificamente com aquelas que têm necessidades complexas de comunicação, ou seja, pessoas que exercem várias funções a exemplo do diretor, do pedagogo, do cozinheiro, do porteiro, do faxineiro, entre outras, podem ser mediadores.

¹³ Imagem editada pela autora para preservação da privacidade de terceiros.

No caso da Educação Inclusiva, o papel do mediador é sempre essencial, visto que ele trabalha em conjunto com o professor da classe e seus alunos, sendo importante o compartilhamento do conhecimento entre eles, incluindo a família da criança nesse processo educativo.

Para Mamedes (2021, Mediador e Professor: uma parceria [...])¹⁴:

o mediador é aquele que acompanha o aluno especial durante o período em que ele esteja na escola. [...] O mediador está entre a criança e as situações vivenciadas por ela, em particular aquelas em que há dificuldades de interpretação do mundo e de ação.

É importante frisar que o mediador não deve se esquecer de que o professor é que conduzirá as situações vividas na sala de aula, mas que toda equipe escolar precisa estar atenta à sua articulação com as crianças.

5.4 Categoria 4: Uso dos recursos de comunicação suplementar e alternativa

Essa categoria analisa o uso dos recursos de comunicação suplementar e alternativa, utilizados nas Salas de Recursos Multifuncionais dos três CMEIs, considerando-se que a CSA se caracteriza como uma categoria da Tecnologia Assistiva, em que são desenvolvidas estratégias para auxiliarem pessoas com comprometimentos na comunicação, utilizando-se de diferentes instrumentos.

Para que as crianças com necessidades complexas de comunicação tenham a oportunidade de interagir na sociedade, são usadas, nos espaços de atendimento do AEE, técnicas provenientes da comunicação suplementar e alternativa.

Schirmer e Bersch (2007) definiram que o usuário da CSA sinaliza a mensagem que deseja expressar, apontando para o recurso externo que será organizado para ele (pranchas com símbolos, objetos, miniaturas), além de utilizar seus gestos, vocalizações e demais expressões particulares.

A pesquisadora observou que, dos três CMEIs, apenas a professora A (CMEI A) recorreu à prática de recursos provenientes da CSA, a exemplo de recursos pictográficos (desenhos que parecem com aquilo que desejam simbolizar) (Schirmer; Bersch, 2007).

¹⁴ Fonte consultada não paginada.

Nas Fotografias 17 e 18, a seguir, a professora A elaborou atividades utilizando recursos pictográficos como desenhos sobre a rotina da criança na instituição, além do recurso com as vogais e fotografias que representam as articulações das vogais. Entretanto, cabe diferenciar que esses dois materiais foram utilizados mais como um suporte visual para a atividade pedagógica do que como um recurso comunicacional para a criança com necessidades complexas de comunicação.

Fotografia 17 - Recurso pedagógico



Fonte: Arquivo pessoal da autora 2023

Fotografia 18 - Recurso pedagógico



Fonte: Arquivo pessoal da autora 2023

Em outro momento, a professora A utilizou as pranchas de comunicação, as quais são recursos da CSA em que são colocados vários símbolos que representam mensagens.

Segundo Schirmer e Bersch (2007), as pranchas devem ser dirigidas às necessidades individuais das crianças, trazendo um vocabulário que as auxiliem no desenvolvimento da comunicação. Para tanto, é necessário que o professor selecione os símbolos de um sistema de comunicação suplementar e alternativo, e faça uso de materiais variados como folhas de papel, cartolina, isopor, madeira, página de álbum fotográfico, dentre outros; ou ainda se utilize de recursos tecnológicos de alto custo.

Os recursos de Comunicação Suplementar e Alternativa podem ser confeccionados em forma de cartões de comunicação ou pranchas, trazendo imagens ou representações verbais ou visuais de conceitos e ideias ou de atividades executadas pelas crianças a exemplo de se vestir. Essas imagens são de diferentes

complexidades, podendo ser usadas para responder a diferentes necessidades de comunicação de seus usuários (Fotografias 19, 20, 21 e 22).

Fotografia 19 - Recurso de comunicação



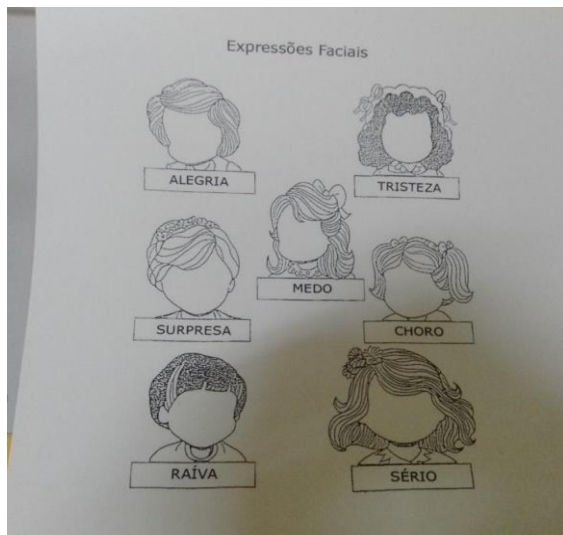
Fonte: Arquivo pessoal da autora 2023

Fotografia 20 - Recurso de comunicação



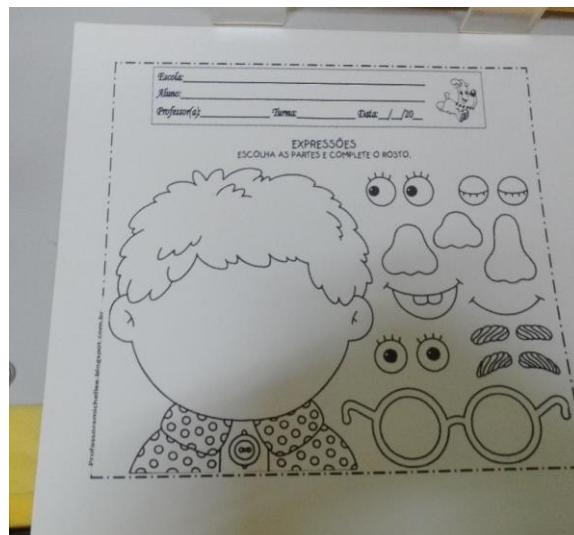
Fonte: Arquivo pessoal da autora 2023

Fotografia 21 - Expressões Faciais



Fonte: Arquivo pessoal da autora 2023

Fotografia 22 - Expressão do Menino



Fonte: Arquivo pessoal da autora 2023

Nas pranchas de comunicação foram apresentados vários símbolos como desenhos de expressões faciais que demonstravam sentimentos das crianças com necessidades complexas de comunicação, estabelecendo-se uma interação entre elas, professor e mediador na sala comum ou no atendimento específico na Sala de Recursos Multifuncionais.

No diário de campo, pode-se destacar o seguinte (Fotografias 23 e 24):

A Professora A fez um atendimento com Kauã do CMEI A, da turma do Pré II, com a idade de 5 anos e que têm necessidades complexas de comunicação. Nesse atendimento, foi realizada uma atividade utilizando o celular com recurso tecnológico no qual a criança pode assistir ao vídeo cujo objetivo era o reconhecimento das vogais do alfabeto. Kauã assistiu ao vídeo no celular com o acompanhamento da cuidadora. (Diário de campo, 16/02/2023. Anotações da pesquisadora).

Fotografia 23 - Atendimento da professora A



Fonte: Arquivo pessoal da autora 2023¹⁵

Fotografia 24 - Realização de Atividade



Fonte: Arquivo pessoal da autora 2023¹⁶

A pesquisadora observou que o recurso utilizado pela professora proporcionou que a criança tivesse contato com símbolos gráficos como as vogais do alfabeto, podendo-se inferir que foi utilizada na prática a comunicação suplementar e alternativa, já que o objetivo do atendimento pela professora A foi desenvolver a comunicação da criança através das vogais. Por outro lado, a pesquisadora inferiu também que o método fônico, utilizado para ensinar as vogais na oralidade, serviu de estímulo para que Kauã tentasse reproduzir os sons das vogais. A pesquisadora percebeu que a criança tentou copiar os gestos labiais vistos no vídeo a fim de produzir os sons vocálicos.

Nesse mesmo dia, houve o AEE na Sala de Recursos Multifuncionais com Heloísa, uma criança de 5 anos de idade com laudo médico de transtorno do espectro autista. Conforme registrado no diário de campo:

O atendimento com Heloisa do CMEI A teve a duração de 30 minutos. A professora A utilizou a mesma atividade feita por Kauã, exibindo um vídeo no

¹⁵ Imagem editada pela autora para preservação da privacidade de terceiros.

¹⁶ Imagem editada pela autora para preservação da privacidade de terceiros.

computador que estimulava a comunicação oral com gestos labiais e a articulação das vogais através do método fônico. Assim como Kauã, Heloísa tentou produzir os sons das vogais apresentados pelo vídeo. Esse atendimento não contou com a participação da cuidadora que acompanhava Heloísa, pois naquele dia ela não compareceu ao CMEI A. (Diário de campo, 16/02/2023. Anotações da pesquisadora).

No CMEI B, pôde-se observar os atendimentos realizados pela professora B no espaço da Sala de Recursos Multifuncionais, verificando que o espaço físico do AEE era adequado, porque era um espaço lúdico, com uma variedade de brinquedos, jogos pedagógicos, proporcionava acessibilidade, possuía recursos tecnológicos como mesinha digital, computador, televisão. Nos atendimentos do serviço do AEE deste CMEI, a pesquisadora observou que as cuidadoras não participaram destes junto com as crianças e professora B.

Segue um registro no diário de campo:

A Professora B fez o atendimento de Pedro do maternal II, que tem necessidades complexas de comunicação. Ela exibiu o vídeo na televisão com a música “Galinha pintadinha” e depois realizou uma atividade com Pedro para que ele pudesse identificar e sinalizar os desenhos dos animais nas figuras. (Diário de campo, 10/04/2023. Anotações da pesquisadora).

A pesquisadora observou que, ao ouvir a música, a criança interagiu se expressando com movimentos de dança e os gestos de bater palmas, emitindo sons não definidos. Essa criança foi estimulada também a partir de símbolos apresentados no vídeo na televisão. Esses símbolos fazem parte dos recursos utilizados pela CSA, apontados por Schirmer e Bersch (2007), os quais explicam que o usuário da CSA pode se expressar utilizando o recurso externo como símbolos, gestos, vocalizações e demais expressões particulares (Fotografia 25).

Fotografia 25 - Atendimento da Professora B



Fonte: Arquivo pessoal da autora 2023¹⁷

Conforme registrado no diário de campo:

A professora B realizou um atendimento com Murilo, o qual tinha o laudo médico de transtorno do espectro autista. Nesse atendimento, o tema da atividade foi sistema solar, e a professora exibiu um vídeo com o desenho dos planetas. Enquanto o menino assistia ao desenho, a professora colocou o recurso pedagógico chamado plano inclinado. Assim, o menino fazia o desenho enquanto assistia ao desenho. Ele olhava o desenho, observava os planetas e realizava o desenho de cada planeta como a Via Láctea. (Diário de campo, 05/04/2023. Anotações da pesquisadora).

A pesquisadora observou que Murilo era estimulado a prestar atenção à atividade, finalizando-a com a escrita do próprio nome no plano inclinado (Fotografia 26). Além disso, a pesquisadora verificou que a comunicação de Murilo se deu através de gestos, olhares e expressões faciais, sem emitir qualquer som. A professora B relatou que essa criança interagiu com ela ao balançar a cabeça afirmativamente. Portanto, Murilo estava em processo de desenvolvimento de sua comunicação não verbal, uma vez que ele não emitia nenhum som.

17

Imagem editada pela autora para preservação da privacidade de terceiros.

Fotografia 26 - Realização da Atividade



Fonte: Arquivo pessoal da autora 2023

A pesquisadora, em sua observação com relação ao atendimento dessa professora do AEE, compreende que o estudo a respeito da Comunicação Suplementar e Alternativa pode enriquecer esse atendimento, pois, segundo Schirmer e Bersch (2007, p. 58), a CSA valoriza “todas as formas expressivas do sujeito e da construção de recursos próprios desta metodologia”. Para esses autores, ao utilizar recursos simbólicos, a CSA ajuda a criança a “construir e ampliar sua via de expressão e compreensão”.

Conforme registrado no diário de campo (Fotografia 27):

Outro atendimento do AEE foi realizado com a criança chamada Sophia, a qual possuía o laudo médico de transtorno do espectro autista. A professora B realizou uma atividade de pintar utilizando o pincel como recurso pedagógico. Naquele momento, dia 05/04/2023, como estava perto do período junino, a professora B deu um desenho de uma fogueira para que a criança colorisse. Além disso, a professora B colocou na mesinha da criança dois carrinhos de brinquedos, porque Sophia gostava de brincar com eles. Sophia se comunicava de forma não verbal, através do olhar para que a professora lhe desse as tintas para colorir a atividade. (Diário de campo, 05/04/2023. Anotações da pesquisadora).

Fotografia 27 - Atividade com Sophia



Fonte: Arquivo pessoal da autora 2023¹⁸

A pesquisadora observou por meio da inferência que esta professora desconhecia qualquer estudo a respeito da prática da CSA no contexto da Educação Infantil. Diante disso, verificou-se que as formações continuadas dos professores que lidam com a educação inclusiva principalmente os profissionais do AEE precisam ser recorrentes, ocorrendo o aprofundamento da prática da CSA nos CMEIs.

A respeito da prática da Comunicação Alternativa nas escolas da educação básica, observou-se que, segundo Murílio e Zaniolo (2015), existe um descompasso frente a necessidades emergentes da educação inclusiva, sendo este fato observado pela pesquisadora ao analisar os atendimentos realizados nos CMEIs.

Conforme registrado no diário de campo:

A professora B, no dia 10/04/2023, fez um novo atendimento com Murilo, realizando uma atividade com um brinquedo de encaixe. A atividade tinha a função de que ele identificasse as cores. Com o auxílio de um martelo de brinquedo, ele fazia o encaixe das peças. A professora B também o auxiliava nessa atividade, segurando o suporte do brinquedo. (Diário de campo, 10/04/2023. Anotações da pesquisadora).

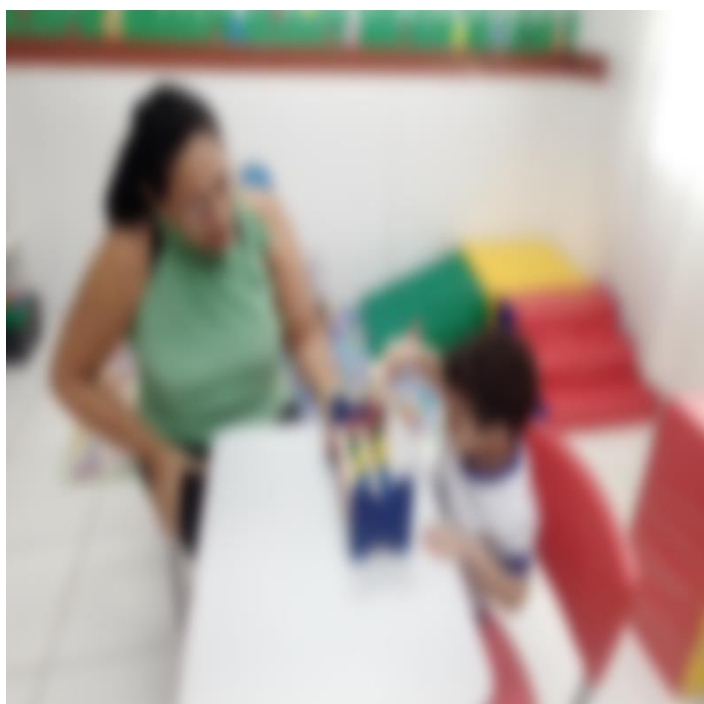
A pesquisadora observou que nessa atividade, Murilo respondia a professora demonstrando entender as diferentes cores ao colocar juntas as peças de cores iguais.

¹⁸

Imagem editada pela autora para preservação da privacidade de terceiros.

Como a CSA se destina às crianças com necessidades complexas de comunicação, valoriza-se a expressão da criança que manifesta suas necessidades. Assim, o recurso utilizado era um brinquedo colorido de madeira, com ele, Murilo (Fotografia 28) indicava compreender o que a professora está ensinando, diferenciando as cores e reunindo os objetos que possuíam as mesmas cores.

Fotografia 28 - Atendimento de Murilo



Fonte: Arquivo pessoal da autora 2023¹⁹

Por fim, segue um registro do diário de campo a respeito do CMEI C:

Quanto ao CMEI C, a pesquisadora acompanhou o atendimento realizado pela professora C no dia 11/05/2023. Esse atendimento teve a participação da professora do AEE e das cuidadoras. A professora C aplicou uma atividade, cuja temática era meio ambiente, com Paulo (Fotografia 29), uma criança que tinha necessidades complexas de comunicação e apresentava hipotonia, o que trazia dificuldades a criança como, por exemplo, se locomover, sustentar o próprio corpo, manusear instrumentos como lápis, borracha, tesoura etc. (Diário de campo, 11/05/2023. Anotações da pesquisadora).

¹⁹

Imagem editada pela autora para preservação da privacidade de terceiros.

Paulo tinha sua oralidade bastante comprometida, emitindo sons indefinidos. Ressalta-se que a área da CSA aponta para a valorização das pequenas manifestações ou expressões físicas e orais.

De acordo com Deliberato *et al.* (2008), para que a inclusão de crianças com dificuldades na comunicação oral possa ocorrer havendo a oportunidade delas desenvolverem sua linguagem, é importante que o professor tenha um apoio de diferentes profissionais (a exemplo de profissionais da área da saúde, como fonoaudiólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional etc.) e de um professor especializado em Educação Especial, o qual necessitará de uma capacitação teórica a respeito do uso de recursos práticos na sala de aula.

Fotografia 29 - Atendimento da Professora C



Fonte: Arquivo pessoal da autora 2023²⁰

Conforme registrado no diário de campo:

Além desses eventos, a pesquisadora observou algumas práticas pedagógicas realizadas individualmente no AEE como, por exemplo, a atividade de pescaria com a criança Levi Henrique do CMEI B que tinha o laudo médico de Transtorno do Espectro Autismo. Nesse caso, a professora B tinha como objetivo interagir com a criança e fazer com que ela se

20

Imagem editada pela autora para preservação da privacidade de terceiros.

expressasse por meio do uso de um recurso lúdico. (Diário de campo, 12/07/2023. Anotações da pesquisadora).

A pesquisadora observou que Levi se comunicava através de expressões faciais, demonstrando que estava gostando da brincadeira com a sua professora. Vale ressaltar que ele não emitia nenhum som, apenas sorria (Fotografia 30).

Fotografia 30 - Atividade de pescaria



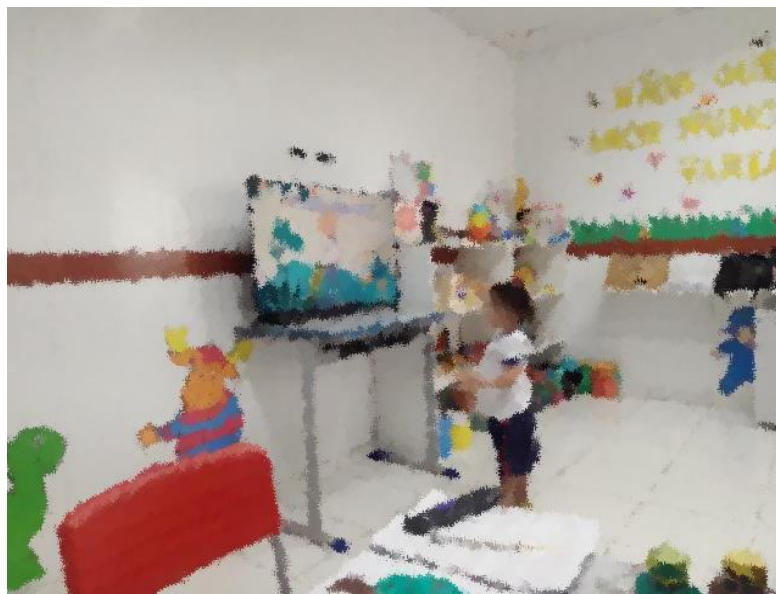
Fonte: Arquivo pessoal da autora 2023²¹

No CMEI B, a professora B usou como práticas pedagógicas a música e a dança, ressaltando que a CSA traz como estímulo os sons e os gestos para serem utilizados como prática pedagógica ou recursos pedagógicos os quais podem despertar a interação e comunicação das crianças com necessidades complexas de comunicação (Fotografia 31).

21

Imagem editada pela autora para preservação da privacidade de terceiros.

Fotografia 31 - Atividade com música “Jacaré na Lagoa”



Fonte: Arquivo pessoal da autora 2023²²

Ao final da análise deste atendimento do AEE, verificou-se que os docentes precisam ser mais bem capacitados, recebendo conhecimentos atuais e recursos voltados para o processo de ensino-aprendizagem de crianças com deficiências e com transtorno do espectro autista a respeito da comunicação. Desse modo, poderá ser possível promover o AEE dessas crianças de forma produtiva e eficiente, contribuindo com a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Além disso, vale ressaltar a necessidade de um trabalho colaborativo com outros profissionais, como psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional no atendimento dessas crianças com necessidades complexas de comunicação.

5.5 Categoria 5: Desenvolvimento das práticas pedagógicas das professoras no contexto escolar

Esta categoria reúne informações sobre as práticas pedagógicas das professoras das salas de referência e das professoras do AEE no contexto escolar. As três professoras do CMEIs (A, B e C) são pedagogas e apenas a professora A tem especialização em Psicopedagogia. Ressalta-se a importância de que as professoras do AEE sejam estimuladas a buscarem uma maior qualificação a fim de que consigam

²²

Imagem editada pela autora para preservação da privacidade de terceiros.

desempenhar seu papel de forma que contribua melhor no processo de ensino-aprendizagem das crianças com necessidades complexas de comunicação. Assim, a pesquisadora observou que a professora A se destacou das demais ao utilizar recursos provenientes da CSA, como já discutido.

O papel do professor do AEE é realizar o processo de ensino-aprendizagem da criança com base na concepção de que todo ser humano é passível de mudanças no decorrer do seu desenvolvimento, por isso, segundo Braga e Prado (2022), a metodologia a ser usada por esse professor não consegue prever os limites no desenvolvimento dessas crianças, mas com o uso da CSA, por exemplo, o professor pode acompanhar a evolução na comunicação e interação social das crianças com necessidades complexas de comunicação no AEE.

Outro aspecto a ser verificado nessa categoria, são os conhecimentos das crianças provenientes de sua vivência tanto na instituição como no seio familiar, pois a prática pedagógica pode ser considerada uma ação vivenciada que reúne as rotinas das crianças. Desse modo, segundo Andrade e Athayde (2010), a prática pedagógica, exercidas pelos professores, compõe o fazer diário das instituições de Educação Infantil.

A pesquisadora, nos CMEIs A e B, participou de alguns eventos sobre os trabalhos realizados na Educação Infantil. Conforme registrado no diário de campo:

No CMEI A, a pesquisadora observou o evento organizado pelas professoras da Educação Infantil no dia 18 de abril de 2023. O tema era “O Dia Nacional do Livro infantil” com a apresentação da obra literária de Monteiro Lobato, em forma de teatro, em que as professoras atuaram, caracterizadas pelos personagens principais do Sítio do Pica-Pau amarelo a exemplo da boneca de pano Emília (Fotografia 32). (Diário de campo, 18/04/2023. Anotações da pesquisadora).

Fotografia 32 - Evento do Dia Nacional do Livro Infantil



Fonte: Arquivo pessoal da autora 2023²³

“Analisada da perspectiva da teoria histórico-cultural, as crianças com deficiência, que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial, requerem contínuos momentos de interação em seu processo de desenvolvimento” (Silva; Galuch, 2009, p. 144). Desse modo, essas crianças precisam de momentos de interação com sua participação efetiva nas atividades propostas, pois o mais importante não é a quantidade delas, mas que tais interações tenham um objetivo pré-definido pelo professor com a mediação dos cuidadores.

Conforme registrado no diário de campo:

No CMEI B, a pesquisadora assistiu ao evento (dia 19 de setembro de 2023) que tratava da culminância de vários projetos referentes ao 3º bimestre, sendo o tema do evento “Criança e as culturas do mundo”. (Diário de campo, 19/09/2023. Anotações da pesquisadora).

Esse momento cultural contou com a participação de todas as crianças da instituição. Elas ouviram histórias sobre os animais silvestres da Paraíba a partir do tema “Paraíba Joia Rara”. A pesquisadora inferiu que as crianças público-alvo da Educação Especial interagiram com as demais ao verem e ouvirem as contações de histórias (Fotografias 33 e 34).

23

Imagem editada pela autora para preservação da privacidade de terceiros.

Fotografia 33 - Teatro com a participação das crianças e professoras da Educação Infantil



Fonte: Arquivo pessoal da autora 2023²⁴

Fotografia 34 - Exposição dos animais silvestres da Paraíba



Fonte: Arquivo pessoal da autora 2023²⁵

Ainda conforme registrado no diário de campo:

No CMEI A, professora da sala de referência do Pré II com Heloisa que têm necessidades complexas de comunicação. Foi realizada uma atividade sobre a importância da água, em que foi feito um cartaz utilizando algodão, representando as nuvens, e na cartolina as crianças desenharam e pintaram a água e as plantas, usando lápis de cor e tintas coloridas. Observou-se que Heloisa interagiu com as demais crianças no momento da atividade, usando suas mãos na pintura (Fotografia 35). (Diário de campo, 07/03/2023. Anotações da pesquisadora).

A pesquisadora observou que atividades escolares realizadas em grupo, compartilhadas entre as crianças com ou sem deficiência na comunicação, trazem trocas significativas para todos, pois, além das crianças com necessidades complexas de comunicação lidarem com o mundo das cores, ao pintar e desenhar, elas conseguem expressar seus sentimentos por meio de expressões e gestos corporais a exemplo da alegria de realizar a atividade e de conviver com as demais crianças.

Observou-se, então, que Heloisa estava contente em fazer a tarefa ao lado dos colegas de sala. Tudo isso sob a orientação da professora e a mediação dos demais presentes.

²⁴ Imagem editada pela autora para preservação da privacidade de terceiros.

²⁵ Imagem editada pela autora para preservação da privacidade de terceiros.

Fotografia 35 - Heloisa na sala de referência do Pré II

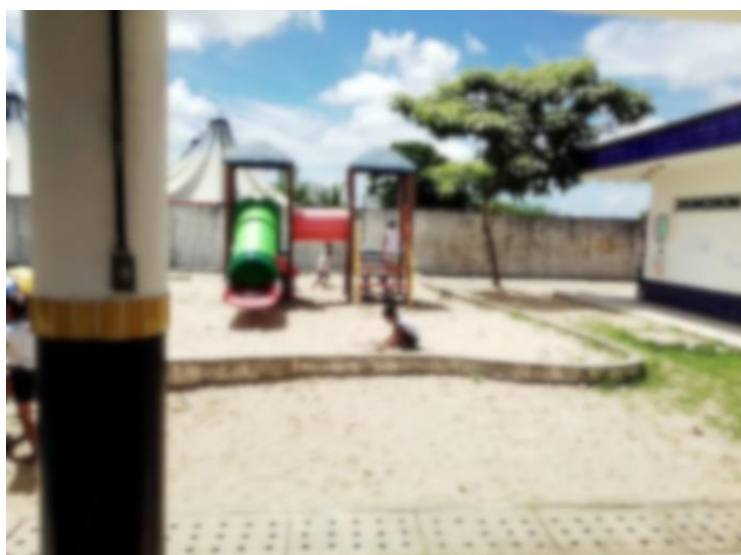


Fonte: Arquivo pessoal da autora 2023²⁶

Conforme registrado no diário de campo (Fotografia 36):

Em outro atendimento Kauã do CMEI A, é levado pela sua cuidadora e a professora da sala de referência do Pré II para brincar no parque com outras crianças. Diário de campo, 07/03/2023. Anotações da pesquisadora).

Fotografia 36 - Brincadeira no Parque



Fonte: Arquivo pessoal da autora 2023²⁷

²⁶ Imagem editada pela autora para preservação da privacidade de terceiros.

²⁷ Imagem editada pela autora para preservação da privacidade de terceiros.

Na Educação Infantil, o ato de cuidar pode ser compreendido como aquele “que envolve aspectos afetivos, emocionais, cognitivos e sociais”, sendo, portanto, uma parte que constitui a prática educativa, reunindo diferentes “campos de conhecimento e a cooperação de profissionais de diferentes áreas” (Beserra, 2009, p. 11).

Neste caso, observa-se que professora do AEE e cuidadora trabalham lado a lado com a criança, proporcionando-lhe um momento de brincar, o qual deve ser planejado e organizado previamente, seguindo o currículo escolar.

Fotografia 37 - Exposição de atividade sobre Identidade das crianças



Fonte: Arquivo pessoal da autora 2023

Por fim, conforme registrado no diário de campo (Fotografia 37):

Em outro momento de observação a professora do Pré II do CMEI A coloca no corredor a exposição de uma atividade realizada por todas as crianças, inclusive as crianças com necessidades complexas participaram, o projeto era com a temática identidade. Diário de campo, 09/03/2023. Anotações da pesquisadora).

A inclusão das crianças com necessidades complexas de comunicação é essencial na prática pedagógica da escola, especialmente com o suporte do serviço do AEE, visto que essas crianças têm a oportunidade de estar em espaços contextualizados para trabalhar seu autoconhecimento e desenvolvimento global, sociabilizar com todos que compõem o grupo ao seu redor, a exemplo da atividade exposta anteriormente.

Após o levantamento bibliográfico de pesquisas teóricas e práticas na literatura sobre a realidade das crianças com deficiência e com transtorno do espectro autista nas instituições de Educação Infantil brasileiras, pode-se observar, primeiramente, certa insegurança dos docentes nas instituições quando estão diante das crianças com necessidades complexas de comunicação, havendo o forte indício que os professores devem ter uma formação continuada adequada.

Reforçando o pensamento do trabalho de Marchiori e França (2018), este estudo mostrou também a importância do uso de ferramentas lúdicas e brincadeiras em uma abordagem colaborativa, visto que com esses recursos são diminuídas as limitações da criança quanto ao desenvolvimento da linguagem oral e a interação social na escola. Assim como esses autores, o estudo de Perez (2018) mostrou que as práticas corporais e brincadeiras auxiliam no desenvolvimento, aprendizado e socialização das crianças, assim como a importância do papel do professor em sua prática pedagógica que por meio de seu olhar e compreensão a respeito do que se entende por inclusão auxilia o desenvolvimento da comunicação das crianças com TEA.

Ao analisar a concepção de inclusão dos professores da Educação Infantil e as implicações para o trabalho pedagógico, esta pesquisa concorda com os autores Brostolin e Souza (2023) os quais ressaltaram que é necessário ampliar o debate e ações afirmativas na perspectiva inclusiva a todos os professores, considerando a inclusão como um processo que deve estar baseado no trabalho colaborativo. Além disso, corroborando-se com a dissertação de Santos (2019), esta pesquisa indicou que as crianças com deficiência podem ser incluídas na Educação Básica por meio do AEE, especialmente, quando há um trabalho coletivo envolvendo uma rede de

apoio em que estão juntos a escola, família e a comunidade. Outro aspecto observado é que elas podem ser estimuladas nos momentos do brincar sozinho e nas interações com os outros nos momentos dirigidos pelos professores.

Por fim, nesta pesquisa, assim como no estudo de Rocha, Ferreira-Vasques e Lamônica (2019), ressaltou-se que os professores ao trabalharem com a comunicação de crianças com necessidades complexas de comunicação, devam enfatizar o Atendimento Educacional Especializado como a oportunidade apropriada para o aprendizado das crianças, servindo de estímulo para que os professores conheçam outras formas de ensinar na Educação Inclusiva.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de mestrado abordou o tema “Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil”, enfatizando a importância do processo de ensino-aprendizagem das crianças com necessidades complexas de comunicação.

Ao compreender que a Educação Infantil no Brasil é um campo de conhecimento pedagógico que requer investigações próprias, defendeu-se aqui que é imprescindível que novos estudos surjam para se compreender mais profundamente as ações pedagógicas utilizadas no atendimento dessas crianças, definindo-se a inclusão, conforme a BNCC, como sendo o “cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência” (Brasil, 2018, p. 17).

Neste estudo, foram ressaltados alguns documentos oficiais que garantem a educação dessas crianças como a Constituição Federal de 1988 (art. 208, inciso III); a LDB (artigo 4, inciso III); o Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 54, inciso III); e o Decreto nº 7.611 de 2011 sobre o AEE, que o torna oficialmente um serviço de apoio especializado voltado para a criança público-alvo da Educação Especial. Compreendeu-se que o AEE é um serviço que promove o desenvolvimento intelectual e social das crianças, fornecendo-lhes um apoio relacionado ao tempo e à frequência delas nas Salas de Recursos Multifuncionais, as quais devem estar presentes na rede regular de ensino.

Assim, o AEE traz várias possibilidades de inovações na maneira de como o docente ensina e de como a criança pode aprender os conhecimentos, adequando as atividades lúdicas às necessidades das crianças e proporcionando, dessa forma, novos momentos de interação e comunicação entre as crianças. Contudo, para que isso ocorra, é essencial que haja na instituição de Educação Infantil um planejamento e articulação das ações pedagógicas de modo que o AEE esteja conectado com a sala de referência.

Dessa forma, a partir da ideia de que o trabalho colaborativo é uma estratégia pedagógica em que o professor do ensino comum e o professor especialista da Educação Especial planejam como proceder e atuar no ensino das crianças público-alvo da Educação Especial, os professores do AEE e da sala de referência precisam trabalhar dessa forma colaborativa, criando possibilidades efetivas de se construir um planejamento em conjunto e envolver toda a comunidade escolar. Considerando as

pesquisas que versam sobre a inclusão, a Educação Especial e, especificamente sobre o serviço do AEE, pode-se dizer que foi verificado que as professoras precisam ter mais formações que ampliem as suas práticas pedagógicas voltadas para uma verdadeira inclusão, sugerindo-se aqui que as pesquisas realizadas nas universidades possam contribuir para a construção da Educação Inclusiva nas instituições de Educação Infantil.

Observou-se também, diante da literatura estudada nesta pesquisa, que nas instituições de educação infantil vêm crescendo o número de crianças com dificuldades na linguagem, especificamente, aquelas que possuem Transtorno do Espectro Autista ou aquelas que possuem deficiência intelectual. Essas crianças com necessidades complexas de comunicação são trabalhadas por especialistas do AEE através dos recursos de Comunicação Suplementar e Alternativa, provenientes da área da Tecnologia Assistiva, os quais ajudam no desenvolvimento de suas aprendizagens.

Neste estudo, cujo objetivo geral foi o de analisar o serviço do Atendimento Educacional Especializado oferecido para crianças com necessidades complexas de comunicação na Educação Infantil e suas articulações com as salas de referência da Educação Infantil de três CMEIs da cidade de João Pessoa-PB, foram analisadas as práticas docentes dos especialistas do AEE verificando se eles usam os recursos da CSA nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Para isso, a pesquisa bibliográfica deste estudo reuniu o total de catorze trabalhos científicos (artigos, dissertações, monografias e teses de doutorado) a respeito da Educação Infantil e Inclusão, os quais foram pesquisados em sites específicos, ressaltando-se trabalhos de autores como Sanini e Bosa (2015); Carvalho, Coelho e Tolocka (2016); Ferreira, Silva, Lima e Padilha (2022); Perez (2018); Loureiro, Cardoso e Chiote (2022); Braga (2022), os quais serviram como referência para o desenvolvimento da análise dos dados.

Realizou-se também uma pesquisa de campo na qual a pesquisadora observou as práticas pedagógicas dos profissionais especialistas do AEE e da sala de referência dos CMEIs, utilizando como técnica de coleta de dados a observação e a análise de documentos. No total foram seis meses para ser realizada a pesquisa de campo.

Assim, os trabalhos das professoras do Atendimento Educacional Especializado, junto às crianças com necessidades complexas de comunicação, foram registrados pela pesquisadora em um diário de campo, sendo lidos e analisados

seguindo os critérios para realização da Análise de Conteúdo por meio de cinco categorias de análise.

A partir do resumo das observações feitas pela pesquisadora (Quadros 1, 2, 3, 4 e 5 no APÊNDICE) pode-se apresentar quais foram as ações pedagógicas dos professores (do AEE e da sala de referência) dos três CMEIs e as principais observações e críticas feitas pela pesquisadora, considerando-se cada uma das cinco categorias.

Com base nas análises resumidas nos quadros citados, conclui-se, inicialmente, que os profissionais envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem de crianças com necessidades complexas de comunicação no AEE precisam ser atualizados quanto aos estudos científicos relacionados às crianças da Educação Especial. Ressalta-se aqui a importância da formação continuada, pois ela traz qualificação aos profissionais envolvidos com a Educação Infantil e a inclusão de crianças com necessidades complexas de comunicação, podendo a Comunicação Suplementar e Alternativa, área da Tecnologia Assistiva, contribuir no desenvolvimento da aprendizagem de quem tem dificuldades graves nas habilidades de expressão e comunicação como as crianças atendidas nos AEE dos CMEIs A, B e C do município de João Pessoa-PB.

Neste estudo, observou-se que os professores do AEE e da sala de referência da Educação Infantil dos três CMEIs precisam trabalhar em conjunto, utilizando recursos provenientes da CSA como: pranchas de comunicação, cartões, símbolos gráficos como desenhos e figuras, fotografias, pinturas, sons (músicas), gestos (expressos por movimentos do corpo, dança) que estimulam as crianças com transtorno do espectro autista, que não falam ou que se expressam com muita dificuldade em decorrência de suas dificuldades de comunicação.

A pesquisadora observou que o grupo de professoras do CMEI B discutiu a respeito dos recursos provenientes da CSA, usando recursos e jogos pedagógicos como forma de acessibilidade e desenvolvimento das aprendizagens de cada criança. A professora do CMEI C, para realizar o processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autismo, contou com o apoio das cuidadoras e trabalhou com crianças cuja oralidade era bastante comprometida, pois emitia sons indefinidos, valorizando pequenas manifestações ou expressões físicas e orais de acordo com a teoria da CSA.

Já a professora do CMEI A utilizou recursos provenientes da CSA, a exemplo de recursos pictográficos como desenhos sobre a rotina da criança na instituição, além do recurso com as vogais. Esses recursos deram suporte visual para a atividade pedagógica, incentivando a comunicação das crianças a exemplo da linguagem não verbal como as expressões faciais.

Com base nos estudos de Massaro e Deliberato (2017), os professores especialistas podem usar os recursos da CSA nas instituições de Educação Infantil. No AEE, são feitas atividades com essas crianças para o seu desenvolvimento na comunicação. As técnicas provenientes da CSA, que são usadas pelos professores especialistas, promovem a inclusão das crianças com necessidades complexas de comunicação na escola. Observou-se que, no cotidiano escolar, as professoras dos CMEIs vivenciam algumas dificuldades como: quanto às condições de trabalho, elas têm uma extensa carga horária; nas escolas, geralmente, a demanda para o AEE é elevada; e há falta de recursos e de estrutura nas escolas. Tudo isso exige uma coordenação minuciosa por parte dos especialistas do AEE.

É importante que a instituição escolar pública possa se posicionar quanto ao incentivo de que os docentes devam fazer cursos de especialização, aprimorando seus conhecimentos e se qualificando a fim de estarem mais bem preparados para lidar com a inclusão na Educação e com as dificuldades encontradas durante o desenvolvimento da aprendizagem das crianças que são o público-alvo da Educação Especial.

Com base na avaliação de conteúdo de Bardin (2016), foi verificado que as professoras do CMEI B refletiram quanto à organização dos espaços, brinquedos, mobiliários e a comunicação das crianças, tendo foco especial na acessibilidade, no uso dos recursos e jogos pedagógicos pelas crianças, considerando suas necessidades individuais, e das diretrizes das ações de ensino as quais podem ser organizadas pelo PEI, o qual norteia essas ações. Esse aspecto também deveria ser contemplado nas duas outras instituições.

No que diz respeito ao AEE, sobre os planejamentos realizados nas três instituições, ou seja, nos CMEIs A, B e C, verificou-se a necessidade de estabelecer uma organização relacionada ao tempo para discussões, pois o trabalho do AEE exige um aprofundamento sobre o processo de ensino-aprendizagem das crianças, incluindo-se o uso de recursos de Tecnologia Assistiva como a CSA. Desta forma,

pode-se afirmar que a maioria dos professores desconhecia o uso da CSA na aprendizagem das crianças com necessidades complexas de comunicação.

No contexto da Educação Infantil Inclusiva, a área da Comunicação Suplementar e Alternativa abrange não apenas a linguagem não verbal, como expressões faciais, movimentos corporais, mas também sistemas de símbolos pictográficos, sistema de escrita, recursos tecnológicos, como computadores, tablets, aplicativos, que ajudam a ultrapassar as barreiras ou dificuldades das crianças com necessidades complexas de comunicação. Assim, o lúdico, as brincadeiras e a organização das atividades são estratégias que os professores podem usar no processo de ensino-aprendizagem dessas crianças. É importante ressaltar a prática do professor do AEE em conjunto com toda a equipe escolar, destacando-se o trabalho colaborativo.

Além disso, outro ponto importante é que a escola deve estar pedagogicamente preparada diante de questões como o preconceito e o bullying, os quais surgem com convivência entre os alunos na sala de aula, especialmente, com relação às crianças com necessidades complexas de comunicação, as quais, muitas vezes, são deixadas de lado pela própria família que pode não aceitar as suas dificuldades, encontrando assim, barreiras dentro e fora da escola, em seu próprio lar.

Por fim, pode-se concluir que esta pesquisa, assim como outros trabalhos científicos aqui citados, representa apenas um viés que une Educação Infantil, Tecnologia Assistiva e Ensino-aprendizagem de crianças com necessidades complexas de comunicação, visto que este é um longo caminho a ser percorrido mais profundamente por outros estudiosos interessados em promover a qualidade da Educação no Brasil, especialmente, das crianças público-alvo da Educação Especial nas escolas públicas do nosso país.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. **Inclusão**: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. 5. ed. Rio de Janeiro/RJ: Wak Editora, 2012.

AMORIM, G. C. **Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado na educação infantil**: estudo de caso. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília/SP, 2015.

AMORIM, G. C. **Proposta de um modelo de gestão participativa**: subsídios para o atendimento educacional especializado na educação infantil. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília/SP, 2020.

ANJOS, C. R. dos; CELIO SOBRINHO, R.; ANJOS, C. F. dos; VICTOR, S. L. A inclusão escolar de crianças com deficiência visual: políticas instituídas e perspectivas. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7.; SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 18., 2022, Vitória/ES. **Anais** [...]. Vitória/ES: UFES, 2022. Eixo temático: 1 Do Direito à Escolarização: Políticas de Acesso, Permanência e Qualidade Social. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/40614/26865>. Acesso em: 22 abr. 2023.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Floksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1980.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, E. M. **Criança, infância e escola**: uma análise da produção discente no Brasil (1994 a 2004). 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis/SC, 2006.

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre/RS: Assistiva, 2017.

BESERRA, A. C. Cuidar e Educar: funções complementares e indissociáveis na Educação Infantil. *In*: Evangelina Maria Brito de Faria. (Org.). **A criança e as múltiplas linguagens na Educação Infantil**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2009, v. 01, p. 7-17.

BESERRA, A. C.; ATHAYDE, S. C. R. Organização dos Espaços e a ação pedagógica nas instituições de Educação Infantil. *In*: Evangelina Maria Brito de Faria. (Org.). **Educação Infantil: espaços, ações e linguagens**. João Pessoa: Editora Universitária, 2010, v. 01, p. 13-30.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, C. S. **Atendimento educacional especializado na escola comum como ação pedagógica favorecedora da educação inclusiva**. Curitiba/PR: Appris, 2020.

BORGES, B. C.; LOURENÇO, G. F. Capacitação de parceiros de comunicação de alunos com necessidades complexas de comunicação no contexto escolar: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e4/1–28, 2023. DOI: 10.5902/1984686X68753. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/68753>. Acesso em: 3 jul. 2023.

BRAGA, G. C. O.; PRADO, R. **Guia orientador: intervenções pedagógicas e organização do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais**. Rio de Janeiro/RJ: Wak Editora, 2022.

BRAGA, L. V. da S. A criança com deficiência intelectual e os processos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7.; SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 18., 2022, Vitória/ES. **Anais** [...]. Vitória/ES: UFES, 2022. Eixo temático: 6 Processos de aprendizagem e desenvolvimento e práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão escolar. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/40668/26912>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1, p. 39-40.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, out. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2009b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial: Brasília, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política nacional para integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº. 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, 1989.

BRASIL. **Lei nº. 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006b.

BRASIL. **Lei nº. 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Lei Berenice Piana. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei nº. 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI**. Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2015-pdf/18047-ntc-02-orientacoes-para-organizacao-oferta-do-aee-na-educacao-infantil>. Acesso em: 28 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica Nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192. Acesso em: 28 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão diretoria de políticas de educação especial. **Documento**

orientador: programa implantação de salas de recursos multifuncionais. Brasília: MEC/SECADI, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação:** Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SECADI, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998 (v. I, II, III).

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: SEESP/MEC, 2008.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão** – deficiência múltipla. 4. ed. Brasília: MEC, 2006a.

BROSTOLIN, M. R.; SOUZA, T. M. F. de. A docência na educação infantil: pontos e contrapontos de uma educação inclusiva. **Cadernos CEDES**, v. 43, n. 119, p. 52–62, jan. 2023.

CARNEIRO, R. U. C.; DALL'ACQUA, M. J. C. Inclusão escolar na educação infantil: pesquisa e prática sobre a formação em serviço de professores. *In:* CARNEIRO, R. U. C.; DALL'ACQUA, M. J. C.; CARAMORI, P. M. (org.). **Educação especial e inclusiva:** mudanças para a escola e sociedade. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2016. p. 13-32.

CARNEVALE, L. B.; BERBERIAN, A. P.; MORAES, P. D. de; KRUGER, S. Comunicação Alternativa no contexto educacional: conhecimento de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 2, p. 243–256, abr. 2013.

CARVALHO, A. F.; COELHO, V. A. C.; TOLOCKA, R. E. Professores de educação infantil e temas sobre inclusão de crianças com deficiência no ensino regular. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 3, p. 713–726, jul. 2016.

CIA, F.; BORGES, L.; CHRISTOVAM, A. C. C. Relação família e escola na educação infantil de crianças público-alvo da educação especial: possibilidades e desafios. *In:* CARNEIRO, R. U. C.; DALL'ACQUA, M. J. C.; CARAMORI, P. M. (org.). **Educação especial e inclusiva:** mudanças para a escola e sociedade. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2016. p. 79-112.

CORDEIRO, A. F. M.; STEINER, D. R. Concepções das professoras do atendimento educacional especializado com foco em crianças dos centros de educação infantil. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 10, n. 19, p. 140-149, jan./abr. 2018.

COSTA, F. N. do A. O cuidar e o educar na Educação Infantil. *In:* ANGOTTI, M. (org.). **Educação Infantil:** para que, para quem e por quê? 4. ed. Campinas: Alínea, 2014.

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

DELIBERATO, D.; PAURA, A. C.; MASSARO, M.; RODRIGUES, V. **Comunicação suplementar e ou alternativa no contexto da música**: recursos e procedimentos para favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2008, v. 1, p. 890-901. Disponível em: <https://www.unesp.br/prograd/PDFNE2006/artigos/capitulo8/comunicacaosuplementar.pdf> Acesso em: 28 jan. 2024.

FERREIRA, A. P. A.; SILVA, J. R. S.; LIMA, M. R. S.; PADILHA, M. dos S. Concepções docentes sobre práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 9, n. 19, p. 84-104, 5 jan. 2022.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREITAS, C. R. de; SANTOS, J. F. dos; HAAS, C. O atendimento educacional especializado para a educação infantil em Caxias do Sul. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 26, n. 3, p. 881-903, 4 set. 2019.

FLUSSER, V. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

GALVÃO FILHO, T. A.; DAMASCENO, L. L. Tecnologia assistiva em ambiente computacional: recursos para a autonomia e inclusão socio-digital da pessoa com deficiência. Programa InfoEsp: Prêmio Reina Sofia 2007 de Rehabilitación y de Integración. In: **Boletín del Real Patronato Sobre Discapacidad**, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Madrid, Espanha. n. 63, p. 14-23, abril/2008.

GARCIA, E. de C. **O que todo pedagogo precisa saber sobre comunicação inclusiva**: saberes necessários para trabalhar a diversidade. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Barueri/SP: Atlas, 2021.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas/SP: Alínea, 2001.

GODOY, L. **Atividades e vivências para crianças de zero a três anos**: orientações para pais, cuidadores e professores. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2023.

GRAZZIOTIN, Luciane S. et.al. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. In: **Revista Pro-posições** v. 33. Campinas, SP, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/GJCbBcY4rdVdvQY56T9qLRQ/?format=html&lang=pt#> Acesso em: 20 dez. 2024.

HEINRICH, C. N. do V.; BOUERI, I. Z. Efeitos da mediação realizada por pares para aprimorar a comunicação de uma criança com autismo. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 9., 2021, online. **Anais [...]**. [S. l.: s. n.], 2021.

HORN, M. da G. S.; BARBOSA, M. C. S. **Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos**. Porto Alegre: Penso, 2022.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ISSAC-BRASIL. **Cartilha Comunicação Aumentativa e alternativa**. Sociedade Internacional para Comunicação Aumentativa e Alternativa – Capítulo Brasileiro. 2022.

JOÃO PESSOA. **1º Encontro formativo e de orientações para cuidadores (as) do programa Educador Social Voluntário da rede municipal de ensino de João Pessoa-PB**. João Pessoa: SEDEC/DEGEF, 2022.

JOÃO PESSOA. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº. 019/2019**. Estabelece normas relativas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e para o Atendimento Educacional Especializado dos estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades nas etapas e modalidades da Educação Básica, pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, e dá outras providências. João Pessoa, 2019.

JOÃO PESSOA. **Diretrizes para Organização das Unidades de ensino da rede municipal**. João Pessoa: SEDEC/ PMJP, 2020.

JOÃO PESSOA. **Diretrizes Pedagógicas Educação Infantil**. João Pessoa: SEDEC/PMJP, DEGF, 2023.

JOÃO PESSOA. **Lei ordinária nº 13.035**, 19 de junho de 2015. Dispõe sobre o plano municipal de educação 2015-2025 e dá outras providências. João Pessoa, 19 jun. 2015.

JOÃO PESSOA. **Política de Educação Municipal de João Pessoa 2021-2024**. João Pessoa: SEDEC/PMJP, 2021.

JOIA, M. **A inclusão de crianças na escola: o papel do educador diante das dificuldades de aprendizagem**. Rio de Janeiro/RJ: Wak Editora, 2018.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIMA JUNIOR, E. B.; OLIVEIRA, G. S. de; SANTOS, A. C. O. dos; SCHNEKENBERG, G. F. Análise Documental como Percurso Metodológico na Pesquisa Qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 44, Funcamp: Campinas-SP, p. 36-51, 2021.

LOUREIRO, L. T.; CARDOSO, V. de S.; CHIOTE, F. de A. B. O brincar da criança com autismo na Educação Infantil: contribuições da abordagem histórico-cultural. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7.; SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 18., 2022, Vitória/ES. Anais [...].* Vitória/ES: UFES, 2022. Eixo temático: 6 Processos de aprendizagem e desenvolvimento e práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão escolar. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/40672/26916>. Acesso em: 20 abr. 2023.

LUGLI, L. C.; PERALTA, D. A. Proposta crítica-comunicativa sobre a psicogênese pedagógica em tecnologias assistivas adaptativas na perspectiva das pedagogias participativas inclusivas. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 9., 2021, online. Anais [...]. [S. l.: s. n.], 2021.*

MACHADO, G.; MARTINS, M. de F. A. Atendimento educacional especializado – AEE na educação infantil: entraves e possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.1, p. 746–759, 2019. DOI: 10.21723/riaae.v14iesp.1.12204. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12204>. Acesso em: 17 maio 2023.

MALUF, A. C. M. **Práticas para educação de zero a cinco anos: da creche à pré-escola.** Rio de Janeiro/RJ: Wak Editora, 2019.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo/SP: Moderna, 2003.

MAMEDES, N. O. L. Educação Inclusiva: Interação de professor e mediador. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 25, 6 de julho de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/25/educacao-inclusiva-interacao-de-professor-e-mediador>. Acesso em: 28 jan. 2024.

MARCHIORI, A. F.; FRANÇA, C. de A. A. Práticas e articulações pedagógicas na educação infantil: contribuições ao processo de desenvolvimento de uma criança com autismo. **Revista Zero-a-seis**, v. 20, n. 38, jul./dez. 2018. p. 488-513. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2018v20n38p488>. Acesso em: 13 abr. 2023.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, V. R. de O.; ALBRES, N. de A.; SOUSA, W. P. de A. Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. **Proposições**, Campinas, SP, v. 26, n. 3, p. 103–124, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642374>. Acesso em: 12 abr. 2023.

MARTINS, R.; PEREIRA, A. P. O Educador de Infância: Percepções e Práticas de Inclusão. **Revista em Educação Especial Santa Maria.** v. 36, UFSM, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X63392>. Acesso em 12 dez. 2023.

MASSARO, M. **Música por meio de sistemas de comunicação alternativa: inserção do aluno com deficiência na atividade pedagógica.** 2012. Dissertação (Mestrado – Educação) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2012.

MASSARO, M.; DELIBERATO, D. Pesquisas em Comunicação Suplementar e Alternativa na Educação Infantil. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 4, p. 1479–1501, out. 2017.

MASSARO, M.; SILVA, I. M. de A. da. Atendimento Educacional Especializado. *In*: FARIAS, A. Q. de; MASSARO, M. (org.) **Formação de professores e educação especial: o que é necessário saber?** João Pessoa: Editora UFPB, 2021. p. 91-106.

MASSARO, M.; VASCONCELOS, P. F. de S. Comunicação Suplementar e Alternativa. *In*: FARIAS, A. Q. de; MASSARO, M. (org.). **Formação de Professores e Educação Especial: o que é necessário saber?** João Pessoa: Editora UFPB, 2021. p. 118-140.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11. n. 33. set./dez. 2006. p. 387-405.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio a inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial.** São Carlos/SP: EdUFSCar, 2014.

MENDES, M. T. da S.; GALVANI, M. D. O ensino colaborativo como facilitador da educação inclusiva na educação infantil. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Infantil**, v. 4, n. 1, Edição Especial, 2017, p. 45-60.

MILANESI, J. B.; CIA, F. O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais da educação infantil. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 30, n. 57, p. 69–82, 2017. DOI: 10.5902/1984686X18891. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18891>. Acesso em: 17 maio 2023.

MORAES, J. C. M. de. **A política educacional inclusiva na educação infantil: uma análise da rede municipal de ensino de Maricá/RJ.** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional – Educação Inclusiva) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente/SP, 2022.

MOREIRA, S. V. Análise documental como método e como técnica. *In*: DUARTE, J.; BARROS, A. (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação.** São Paulo: Atlas, 2005. p. 269-279.

MURILLIO, P. C.; ZANIOLO, L. O. Comunicação alternativa na educação infantil: novas práticas pedagógicas. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 122–142, 2015. DOI: 10.34024/olhares.2015.v3.371. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/371>. Acesso em: 4 jul. 2023.

NUNES, V. L. M.; SORIANO, F. D. F.; RIGOLETTI, V. C. O uso da Comunicação Suplementar e Alternativa e o engajamento do estudante com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão de literatura. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 15, n. 32, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3997>. Acesso em: 4 jul. 2023.

OLIVEIRA, Z. R. de (org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. 3. ed. São Paulo: Biruta, 2019.

PEREZ, B. B. **Educação infantil inclusiva**: a corporeidade e o brincar nas diferenças. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2018.

RABELO, D. B. O desenvolvimento infantil e a educação da criança surda: possibilidades de inclusão na educação infantil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7.; SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 18., 2022, Vitória/ES. **Anais** [...]. Vitória/ES: UFES, 2022. Eixo temático: 6 Processos de aprendizagem e desenvolvimento e práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão escolar. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/40665/26909>. Acesso em: 21 abr. 2023.

RINALDO, S. C. de O. **Processo educacional de crianças com Transtornos do Espectro Autista na Educação Infantil**: interconexões entre contextos. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara/SP, 2016.

ROCHA, E. P. da; FERREIRA-VASQUES, A. T.; LAMÔNICA, D. A. C. Instrumentos de intervenção curricular para o ensino de aprendizes com o Transtorno do Espectro Autista: revisão integrativa. **Revista CEFAC**, v. 21, n. Rev. CEFAC, 2019 21(2), p. e6118, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0216/20192126118>. Acesso em: 10 abr. 2023.

RODRIGUES, R. K. G. **Atendimento educacional especializado na educação infantil**: interface com os pais e professores da classe comum. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos/SP, 2015.

RODRIGUES, V.; ALMEIDA, M. A. Implementação do Pecs Associado ao Point-Of-View Video Modeling na Educação Infantil para Crianças com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 3, p. 403–420, jul. 2020.

RODRIGUES, V.; BORGES, L.; NASCIMENTO, M. de C.; ALMEIDA, M. A. O uso da comunicação suplementar e alternativa como recurso para a interpretação de livros de literatura infantil. **Revista CEFAC**, v. 18, n. 3, p. 695–703, maio 2016.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Plano de educação individual (PEI) e o ensino colaborativo em dois contextos. *In*: RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. (org.) **Práticas inclusivas fazendo a diferença**. Rio de Janeiro/RJ: Wak Editora, 2014. p. 187-213.

ROSEMBERG, F. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da Educação Infantil. *In: MACHADO, M. L. de A. Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo/SP: Cortez, 2002. p. 57-62.

SANINI, C.; BOSA, C. A. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 20, n. 3, p. 173–183, jul. 2015.

SANTOS, F. V. S. dos; QUEIROZ, P. P. de. A normatização do AEE na educação infantil municipal de Niterói. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e57/ 1–14, 2019. DOI: 10.5902/1984686X32798. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32798>. Acesso em: 17 maio 2023.

SANTOS, J. F. dos. **Atendimento educacional especializado para a educação infantil em redes municipais de ensino do Estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2017.

SANTOS, P. B. dos. **A participação da criança com deficiência no contexto da educação infantil**. 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2019.

SCHIRMER, C. R.; BERSCH, R. Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA. *In: SCHIRMER, C. R. BROWNING, N.; BERSCH, R.; MACHADO, R. Atendimento Educacional Especializado – Deficiência física*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SIGOLO, S. R. R. L. Educação infantil e família como base para a escolarização inclusiva. *In: CARNEIRO, R. U. C.; DALL’ACQUA, M. J. C.; CARAMORI, P. M. (org.). Educação especial e inclusiva: mudanças para a escola e sociedade*. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2016. p. 113-129.

SILVA, C. C. B. da; FERREIRA, A.; PORTUGAL, G. Inclusão escolar de uma criança com transtorno do espectro do autismo na educação infantil – contributos do sistema de acompanhamento das crianças. **Indagatio Didactica**, v. 11, n. 4, p. 25-40, 19 dez. 2019.

SILVA, L. C. da; SILVA, F. D. A.; FALEIRO, W. Educação infantil e educação especial: entre as fronteiras do favor e do direito de todos às condições de cidadania. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.1, p. 702–716, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12200. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12200>. Acesso em: 23 abr. 2023.

SILVA, M. A. M.; GALUCH, M. T. B. Interação de crianças com e sem necessidades especiais: possibilidades de desenvolvimento. *In: InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.15, n.30, p.142-165, jul./dez. 2009.*

TETZCHNER, S. V.; BREKKE, K. M.; SJOTHUN, B.; GRINDHEIM, E. Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, n. 2, p. 151–184, maio 2005.

TETZCHNER, S. V. Suporte ao desenvolvimento da comunicação suplementar e alternativa. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. de J.; MACEDO, E. C. de (org.). **Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994.

VANINI, J. de O.; SLESACZEK, T de O.; CHESANI, F. As concepções dos agentes de educação inclusiva sobre o processo de inclusão escolar. **Revista Univap**, [S. l.], v. 24, n. 46, p. 30–41, 2018. DOI: 10.18066/revistaunivap.v24i46.1876. Disponível em: <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/1876>. Acesso em: 26 mar. 2023.

YUNES, E.; PONDÉ, G. **Leitura e leituras da literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: FTD, 1989.

APÊNDICE A - QUADROS-RESUMOS DAS ANÁLISES DAS CATEGORIAS

QUADRO 1 - Análise dos dados pela primeira categoria

Planejamento das ações da Professora do Atendimento Educacional Especializado
CMEI A
Ações da Professora A:
<ul style="list-style-type: none"> ● Fez individualmente outro planejamento, complementar ao da instituição. ● Organizou os documentos das crianças por turma e etapa. ● Participou da construção do Projeto Pedagógico e do Regimento escolar de 2023. ● Apresentou dados complementares das crianças (cartão de vacinação, medicação etc.) ● Arquivou os dados das crianças atendidas pelo AEE na unidade de ensino. ● No modelo do Plano Semanal individual, apresentou as áreas a serem trabalhadas no AEE (cognitiva, motora, social, linguagem e comunicação), os objetivos e metodologias de atividades desenvolvidas, os recursos, materiais e equipamentos utilizados, bem como as possíveis observações semanais das crianças do AEE.
Observação da pesquisadora:
<ul style="list-style-type: none"> ● A professora do Pré II apresentou o modelo do seu plano de atividades; ● As atividades são iguais para todas as crianças; ● Reunião com a professora A e as professoras do Pré I e Pré II foi realizada de forma muito rápida e os assuntos foram as atividades adaptadas, o plano educacional especializado e a rotina na instituição.
Análise crítica – observação por inferência
<ul style="list-style-type: none"> ● Faltou aprofundamento quanto às atitudes e ações para o desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem das crianças com necessidades complexas de comunicação. ● Planejamento muito rápido para o trabalho do AEE. ● As professoras não mencionaram, nos diálogos ocorridos nas reuniões do

AEE, como agir em relação à comunicação das crianças com necessidades complexas de comunicação, inferindo-se a falta de conhecimento específico sobre a CSA por parte das professoras. Tal fato faz com que elas não usem os recursos oferecidos pela CSA a fim de que elas pudessem trabalhar e trazer novas evoluções com relação às dificuldades das crianças com necessidades complexas de comunicação.

- Nas atividades adaptadas, no decorrer da rotina dessas crianças na instituição e nem no plano educacional especializado – PEI não foram usadas as tecnologias assistivas, inferindo-se o desconhecimento da importância desses recursos na aprendizagem das crianças.
- A professora do Pré II poderia elaborar seu planejamento individual utilizando diferentes tecnologias assistivas para cada criança com necessidades complexas de comunicação.

CMEI B

Ações da Professora B:

- Participou do planejamento da instituição junto com a gestão do CMEI B, com as professoras da sala de referência e as cuidadoras.
- Repassou o modelo do Plano Educacional Especializado para as professoras, ressaltando as informações como a deficiência, a realidade da criança e o fluxo da turma.
- Mostrou quais são os recursos e jogos pedagógicos que podem ser utilizados com as crianças com necessidades complexas de comunicação; explicou a importância em observar os recursos e a metodologia usada com as crianças; e apresentou modelos de documentos das crianças com necessidades complexas de comunicação.

Observação da pesquisadora:

- A professora B junto com as professoras das turmas do maternal II realizaram no planejamento a construção do PEI.
- As professoras relataram algumas dificuldades em identificar como as crianças acompanham as atividades na sala de referência;
- As professoras das salas de referência falaram a respeito dos obstáculos em estabelecer um acompanhamento com a família (rotina de sono,

comportamento, medicação).
Análise crítica – observação por inferência
<ul style="list-style-type: none"> ● É importante frisar que a pesquisadora teve acesso somente à documentação de uma das cinco crianças com necessidades complexas de comunicação, pois a professora B alegou que os demais documentos ainda estavam sendo organizados por ela. ● Apesar de se refletir sobre o PEI, os recursos e jogos pedagógicos, o grupo de professoras do CMEI B não discutiram sobre a organização dos espaços, brinquedos, mobiliários, a comunicação e utilização das tecnologias assistivas, ressaltados pela Nota Técnica MEC/SECADI nº 02/2015 (Brasil,2015). ● Como o plano educacional especializado serve para nortear as ações de ensino, garantindo o direito do aluno em ter uma aprendizagem adequada às suas necessidades, tanto as professoras do AEE e as professoras da sala de referência precisam elaborá-lo, utilizando as tecnologias assistivas. ● A pesquisadora observou que esse grupo de professoras (CMEI B), diferente do anterior (CMEI A), discutiu de forma mais profunda sobre os recursos provenientes da CSA, os quais estavam voltados para as atividades ocorridas no AEE e na sala de Referência. Assim, foram utilizados os recursos e jogos pedagógicos como forma de acessibilidade e desenvolvimento das aprendizagens de cada criança.
CMEI C
Ações da Professora C:
<ul style="list-style-type: none"> ● A professora C participou do planejamento da instituição junto com a gestão escolar e as professoras de sala de referência. ● No decorrer do planejamento, ela destacou a necessidade da participação mais ativa dos pais/responsáveis das crianças no CMEI C no que se refere à rotina delas na instituição. ● Ressaltou a importância das famílias saberem sobre as dificuldades de suas crianças, explicando as causas dos seus comportamentos, como são trabalhadas suas dificuldades na instituição e quais são os cuidados que eles devem ter, mostrando para os responsáveis o que precisam saber e como agir em

benefício de seus filhos.

Observação da pesquisadora:

- As professoras do Atendimento Educacional Especializado e as professoras da Sala de referência não usaram metodologias inovadoras e os recursos disponíveis que possam despertar o interesse das crianças.

Análise crítica – observação por inferência

- O professor de AEE pode não somente planejar atividades significativas, mas concretizá-las na interação do processo de ensino-aprendizagem, usando recursos da CSA.

QUADRO 2 - Análise dos dados pela segunda categoria

Uso dos recursos e materiais pedagógicos para a mediação do trabalho pedagógico
CMEI A
Ações da Professora A:
<ul style="list-style-type: none"> ● Atendimento no AEE de duas crianças com laudos de transtorno do espectro autismo. ● Uso de recurso pedagógico. ● Estimulou as crianças a interagirem.
Observação da pesquisadora:
<ul style="list-style-type: none"> ● Observou que a professora do AEE realizou uma atividade utilizando o celular para as crianças assistirem ao vídeo cujo objetivo era o reconhecimento das vogais do alfabeto.
Análise crítica – observação por inferência
<ul style="list-style-type: none"> ● Verificou que o recurso utilizado pela professora proporcionou que a criança tivesse contato com símbolos gráficos como as vogais do alfabeto, podendo-se inferir que foi utilizada na prática a comunicação suplementar e alternativa (CSA). ● A pesquisadora inferiu também que o método fônico utilizado para ensinar as vogais na oralidade serviu de estímulo para que a criança tentasse reproduzir os sons das vogais e percebeu que a criança tentou copiar os gestos labiais vistos no vídeo a fim de produzir os sons vocálicos.
CMEI B
Ações da Professora B:
<ul style="list-style-type: none"> ● A Professora B atendeu uma criança com necessidades complexas de comunicação, exibindo o vídeo na televisão com a música “Galinha pintadinha” e depois realizou uma atividade para que ela pudesse identificar e sinalizar os desenhos dos animais nas figuras.
Observação da pesquisadora:
<ul style="list-style-type: none"> ● Observou que a questão relativa à organização do tempo e espaço foi considerada relevante para a professora B que planejou uma diversidade de

recursos e materiais pedagógicos.

- Observou uma melhor organização dos móveis na sala do AEE do CMEI B.
- Observou que, nos atendimentos realizados pela professora B no espaço do AEE, o espaço físico do AEE era adequado.
- Observou que no AEE, a professora ensinou diferentes cores e reunindo os objetos que possuíam as mesmas cores.

Análise crítica – observação por inferência

- A pesquisadora inferiu que, ao ouvir a música, a criança interagiu se expressando com movimentos de dança e os gestos de bater palmas, emitindo sons não definidos.
- A pesquisadora inferiu que essa criança foi estimulada também a partir de símbolos ideográficos apresentados no vídeo na televisão, e esses símbolos fazem parte dos recursos utilizados pela CSA.
- A pesquisadora ressaltou o quanto é importante ressaltar que as cores são categorias do sistema PECS- Picture Exchange Communication System, o qual é um recurso da CSA, criado por Skinner, conforme explicam Massaro e Vasconcellos (2021).

CMEI C

Ações da Professora C:

- A professora C aplicou uma atividade, cuja temática era meio ambiente, com uma criança que tinha necessidades complexas de comunicação e apresentava hipotonia.

Observação da pesquisadora:

- A criança atendida pela professora, no AEE, tinha dificuldades como, por exemplo, se locomover, sustentar o próprio corpo, manusear instrumentos como lápis, borracha, tesoura, etc.
- Assim, a pesquisadora ressaltou que nos casos de crianças com oralidade bastante comprometida, emitindo sons indefinidos, ressaltando que a CSA aponta para a valorização das pequenas manifestações ou expressões físicas e orais.

Análise crítica – observação por inferência

- A pesquisadora observou por meio da inferência que a professora C desconhecia qualquer estudo a respeito da prática da CSA no contexto da Educação

Infantil., ressaltando que há muito que se fazer nas formações continuadas dos professores que lidam com a educação inclusiva principalmente os profissionais do AEE.

QUADRO 3 - Análise dos dados pela terceira categoria

Articulação da equipe escolar com as crianças com deficiência
CMEI A
Ações da Professora A:
<ul style="list-style-type: none"> ● A professora A realizou seu trabalho com as crianças com necessidades complexas de comunicação junto com a equipe escolar no AEE do CMEI A. ● A professora A fez seus atendimentos com a equipe escolar no AEE do CMEI A.
Observação da pesquisadora:
<ul style="list-style-type: none"> ● No CEMEI A, a pesquisadora observou a professora da sala de referência do Pré II realizou atividades de colagem e pintura de frutas com uma criança que sempre é acompanhada por uma cuidadora. ● Em outra atividade, sobre a importância da água, a pesquisadora observou que as crianças desenharam e pintaram a água e as plantas, usando lápis de cor e tintas coloridas, ocorrendo a interação delas com as demais crianças no momento da atividade. ● Em outro momento, a pesquisadora observou que a cuidadora de uma criança a levou ao pátio para uma recreação com as demais crianças do CMEI A. A pesquisadora observou que essa interagiu apenas com a cuidadora. ● Os professores do AEE devem ser apoiados pelos gestores escolares e demais funcionários da instituição a exemplo de psicólogos, assistentes sociais, professor da sala comum e cuidadores. ● Ressalta-se aqui o trabalho colaborativo que envolve diferentes pessoas com diversas habilidades, podendo ainda, contar com o trabalho dos agentes de inclusão.
Análise crítica – observação por inferência
<ul style="list-style-type: none"> ● A pesquisadora inferiu que, de modo geral, a equipe escolar participa nos diferentes momentos pedagógicos vivenciados pelas crianças com necessidades complexas de comunicação. ● Observou que a professora A convidava as cuidadoras para acompanhá-la nos atendimentos das crianças, ora ocorrendo na sala de referência, no AEE ou no pátio, havendo uma articulação entre a professora do AEE e as cuidadoras do CMEI

A.
CMEI C
<p>Observação da pesquisadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● No CMEI C, a pesquisadora observou a participação de toda a equipe nos momentos de orientação para as professoras da sala de referência e durante o planejamento escolar. ● No CMEI C, a professora C convidou as cuidadoras para ajudarem-na com os atendimentos do AEE.
<p>Análise crítica – observação por inferência</p> <ul style="list-style-type: none"> ● A pesquisadora inferiu que a equipe escolar precisa participar dos diferentes momentos pedagógicos vivenciados pelas crianças com necessidades complexas de comunicação. ● A pesquisadora observou no CEMEI C que duas cuidadoras participaram no atendimento das crianças junto com a professora do AEE.

QUADRO 4 - Análise dos dados pela quarta categoria

Uso dos recursos de comunicação suplementar e alternativa
CMEI A
Ações da Professora A:
<ul style="list-style-type: none"> ● A professora A elaborou atividades utilizando recursos pictográficos como desenhos sobre a rotina da criança na instituição e recursos ideográficos como as vogais, além dos recursos compostos como as fotografias que representam as articulações das vogais. ● A professora A utilizou também as pranchas de comunicação as quais são recursos da CSA em que são colocados vários símbolos que representam mensagens.
Observação da pesquisadora:
<ul style="list-style-type: none"> ● Observou que, dos três CMEIs, apenas a professora A (CMEI A) recorreu à prática de recursos provenientes da CSA a exemplo de: recursos pictográficos (desenhos que parecem com aquilo que desejam simbolizar), ideográficos (desenhos que simbolizam a ideia de uma coisa e associam o símbolo com o conceito que ele representa) e compostos (grupos de símbolos que representam objetos ou ideais).
Análise crítica – observação por inferência
<ul style="list-style-type: none"> ● Nem todas as professoras do AEE do CMEIs B e C utilizaram nos Atendimentos com as crianças os recursos provenientes da Comunicação Suplementar e alternativa. ● Falta de recursos de comunicação suplementar e alternativa nas salas de referência das turmas de Educação Infantil e nas salas do AEE.

QUADRO 5 - Análise dos dados pela quinta categoria

Desenvolvimento das práticas pedagógicas das professoras no contexto escolar
CMEI A
Ações da Professora A:
<ul style="list-style-type: none"> ● Participação das crianças com necessidades complexas no evento sobre Dia Nacional do Livro Infantil com as demais crianças na instituição.
Observação da pesquisadora:
<ul style="list-style-type: none"> ● A pesquisadora observou o evento organizado pelas professoras da Educação Infantil no dia 18 de abril de 2023. O tema era “O Dia Nacional do Livro infantil” com a apresentação da obra literária de Monteiro Lobato, em forma de teatro, ● Observou que houve diversidade nas práticas pedagógicas.
Análise crítica – observação por inferência
<ul style="list-style-type: none"> ● A pesquisadora observou que como professora A tem especialização em Psicopedagogia, ela se destacou das demais ao utilizar recursos provenientes da CSA. ● A pesquisadora ressalta a importância de que as professoras do AEE sejam estimuladas a buscarem uma maior qualificação a fim de que consigam desempenhar seu papel de forma que contribua melhor no ensino aprendizagem das crianças com necessidades complexas de comunicação.
CMEI B
Ações da Professora B:
<ul style="list-style-type: none"> ● Organizou a participação das crianças com necessidades complexas no evento sobre “Criança e as culturas do mundo”, referente à culminância do projeto do 3º Bimestre junto das demais crianças da instituição.
Observação da pesquisadora:
<ul style="list-style-type: none"> ● A pesquisadora observou algumas práticas pedagógicas realizadas individualmente no AEE como, por exemplo, a atividade de pescaria. ● A professora B usou como práticas pedagógicas a música e a dança.
Análise crítica – observação por inferência

- A pesquisadora inferiu que as crianças do AEE interagiram com as demais ao verem e ouvirem as contações de histórias na apresentação do projeto “Criança e as culturas do mundo”. Referente a culminância do projeto do 3º Bimestre.
- A CSA traz como estímulo os sons e os gestos para serem utilizados como prática pedagógica ou recursos pedagógicos os quais podem despertar a interação e comunicação das crianças com necessidades complexas de comunicação.

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA

SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO E
CULTURA



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA DE FORMAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que, concordamos que a pesquisadora Diângela Cardoso Maciel desenvolva o seu projeto de pesquisa, a nível de Mestrado, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE-UFPB), sob a orientação da Profª Dra. Munique Massaro, intitulado: COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E ALTERNATIVA: SERVIÇOS E RECURSOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, em escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa-PB e Centros de Referência de Educação Infantil (Creis) que ofertem o Atendimento Educacional Especializado para as crianças de até cinco anos de idade com deficiência e necessidades complexas de comunicação que necessitam do uso da comunicação suplementar e alternativa. A referida pesquisa tem como objetivo geral: analisar os serviços e recursos da modalidade da Educação Especial oferecidos na Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação. E como objetivos específicos: investigar as ações educativas do Atendimento Educacional Especializado e as articulações com as Salas de Referências da Educação Infantil; investigar as ações educativas do profissional de apoio escolar na Educação Infantil e as articulações com o Atendimento Educacional Especializado; conhecer as ações educativas com o uso de recursos de Comunicação Suplementar e Alternativa. A aceitação está condicionada ao comprometimento da pesquisadora em utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para os fins da pesquisa.

João Pessoa, 27 de julho de 2022.

Clévia Suyene Cunha de Carvalho
Diretora de Ensino, Gestão e Escola de Formação

ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uso da Comunicação Suplementar e Alternativa na prática pedagógica

Pesquisador: Diângela Cardoso Maciel

Área Temática: Genética Humana:
(Trata-se de pesquisa em genética do comportamento.);

Versão: 1

CAAE: 61652222.7.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.655.905

Apresentação do Projeto:

O projeto está direcionado para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: Uso da Comunicação suplementar e Alternativa na prática pedagógica, o interesse pelo tema advém do meu processo de formação inicial com o curso do Magistério com habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Instituto de Educação da Paraíba no período de 2008 a 2011. No Magistério, tenho meu primeiro contato com a Educação Infantil. Já em 2011, ingresso no processo de formação acadêmica com a Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba - Campus IV Unidade Mamanguape, curso este que promoveu o acesso a leituras e informações que vêm contribuindo para o percurso trilhado de estudos e práticas educativas.

O interesse pela área da Educação Infantil, por conseguinte, foi suscitado no âmbito das disciplinas cursadas, por meio de acesso às teorias e estudos na área e também das vivências nos Estágios Supervisionados, quando realizei trabalhos acerca da temática da Educação Infantil, através de discussões envolvendo o currículo na Educação Infantil com recorte para a relação Brincar e

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.655.905

Aprender. Assim, realizou-se uma pesquisa-campo, a qual abordou a Educação Infantil como objeto de estudo, a fim de confrontar o discurso teórico e a realidade vivenciada em um ambiente de experiências de professores que atuam na Creche localizada no município paraibano de João Pessoa. Em 2017, dando continuidade na trajetória acadêmica foi dado início ao curso de Pós-Graduação Lato Sensu - Especialização em Educação do Campo, ofertado pela Universidade Federal da Paraíba - Campus I João Pessoa, onde foram aprofundados estudos que contribuíram para ampliar o interesse de pesquisa na área da Educação Infantil. Desta vez, problematizando as práticas pedagógicas para a infância na Escola do Campo no estudo desenvolvido para o trabalho de conclusão. Nessa época, participou-se de cursos de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado (AEE) em programa de formação docente na área da deficiência visual, ocorrido entre setembro de 2018 a maio de 2019, além de atividade de extensão em Atendimento Educacional Especializado, ocorrido entre julho de 2020 a setembro de 2020, ambos promovidos pela PróReitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade Federal da Paraíba.

Paralelamente à vida acadêmica atuou-se profissionalmente desde 2018 até o atual momento, como docente na Educação Básica na rede Municipal de Ensino do Município de João Pessoa. Vivenciando no cotidiano da sala de aula conquistas e desafios inerentes a este ofício.

Ainda, sob a égide da necessidade de ampliação dos conhecimentos teóricos, tendo como objeto a infância, a criança e o fazer pedagógico na Educação Infantil, no ano de 2022, concluiu-se um curso de Pós-graduação oferecido pela Universidade Federal da Paraíba, Campus I, na Especialização em Educação Infantil.

O fato de a Educação Infantil constituir-se como a primeira etapa da Educação Básica significa que ela também tem participação no campo de disputa educacional. Dessa maneira, essa etapa de ensino ganhou, a partir de 1996, maior visibilidade nos âmbitos político e administrativo. E esta se amplia ao campo teórico, no qual é possível perceber um novo olhar para as especificidades das crianças dessa faixa etária.

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3218-7791 **Fax:** (83)3218-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.655.905

Há décadas da garantia da Educação Infantil, através do disposto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de Nº 9.394/96, com a ressalva da importância dada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009, de se ter uma proposta pedagógica, a fim de criar situações de aprendizagens adequadas às necessidades educacionais das crianças. De modo que estas se sintam a como sujeitos ativos no processo, que apesar dos avanços no ordenamento jurídico específico para essa etapa, ainda se vê lacunas nos direitos subjetivos, requerendo também uma discussão acerca do descompasso entre as práticas pedagógicas e as políticas públicas de formação de professores para essa etapa da Educação

Introdução:

Data de Submissão do Projeto: 16/08/2022 **Nome do Arquivo:** PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1995438.pdf **Versão do Projeto:** 1
Página 2 de 5

Hipótese:

Nessa perspectiva, este projeto de pesquisa, tem por objeto o AEE na Educação Infantil: Uso da Comunicação Suplementar e Alternativa, no que diz respeito às propostas pedagógicas e as políticas públicas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB, por compreender a necessidade de investigações e análises acerca das ações pedagógicas nesse momento histórico que o atendimento a crianças com deficiência enfrenta no Brasil.

Objetivo Primário:

Objetivo Geral: Analisar as políticas públicas nacionais e locais destinadas ao Atendimento Educacional Especializado, no que diz respeito ao atendimento das crianças pequenas na pré-escola do Município de João Pessoa.

Objetivo Secundário:

Objetivos Específicos:

- Investigar como se dão as ações do Atendimento Educacional Especializado e as articulações com as Salas de Referências da Educação Infantil.
- Conhecer as práticas pedagógicas com a Comunicação Suplementar e Alternativa na Sala de Referências da Educação Infantil.
- Demarcar se há ações inclusivas de qualidade, pautadas no acesso, na permanência e na

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.655.905

aprendizagem no Atendimento Educacional

Especializado ofertado para as crianças com deficiência, inseridas na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB.

Metodologia Proposta:

Esta pesquisa tem como ponto de partida a tentativa de responder as questões norteadoras e alcançar os objetivos propostos.

No que diz respeito ao percurso metodológico utilizado para as elucidações deste estudo, optou-se pela abordagem da pesquisa qualitativa que

considera as peculiaridades e subjetividades dos sujeitos, o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que

corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Assim, esta pesquisa

caracteriza-se como exploratória descritiva por ter como principal escopo desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias (GIL, 2006). Quanto

aos procedimentos metodológicos se dará a partir da pesquisa participante, e também será realizado um estudo de caso que se caracteriza pela

coleta de dados junto à pessoa aos sujeitos (RICHARDSON, 2010).

O campo de Pesquisa se dará em uma Escola da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB, que ofertem o AEE para as crianças na faixa etária

a cinco anos de idade na turma da Pré-escola. O intuito dessa amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas de modo a dar

subsídios às análises dos dados coletados (GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

Os sujeitos da pesquisa serão professores (as) da instituição selecionada para este estudo, tendo em vista buscar compreender como se dão as

práticas de atendimento ofertadas às crianças pequenas com necessidade complexa de comunicação, como também a criança com deficiência.

A coleta de dados é a busca por informações para a elucidação do fenômeno ou fato que o pesquisador que desvendar, pensando nisso, para

atender os objetivos desta pesquisa as técnicas de coleta de dados serão: entrevista do tipo semi-estruturada (RICHARDSON, 2010), organizada

por um roteiro de questões versando sobre o tema deste estudo, de modo a permitir que os (as) entrevistados (as) falem livremente sobre assuntos

que forem surgindo como desdobramentos do tema principal.

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.655.905

Para a análise dos dados coletados estes serão analisados por meio da abordagem de Análise de Conteúdo (AC), que representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que considera a necessidade de dar voz aos sujeitos da pesquisa (BARDIN, 2009). Os dados coletados serão classificados e categorizados, considerando a necessidade de uma adequada compreensão do objeto estudado e analisado à luz dos pressupostos teóricos.

Riscos:

Nenhum

Básica.

Nessa perspectiva, este projeto de pesquisa, tem por objeto o AEE na Educação Infantil: Uso da Comunicação Suplementar e Alternativa, no que diz respeito às propostas pedagógicas e as políticas públicas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB, por compreender a necessidade de investigações e análises acerca das ações pedagógicas nesse momento histórico que o atendimento as crianças com deficiência enfrenta no Brasil.

Diante disso, tendo este cenário como pano de fundo a pesquisa tem a seguinte problematização: Quais as políticas públicas destinadas ao AEE

estão sendo desenvolvidas na Educação Infantil no Município de João Pessoa?

Outras questões também se incluem como pertinentes para que dar sustentação a este estudo, tais como: como estão articuladas as práticas

pedagógicas com a Comunicação Suplementar e Alternativa na Sala do Atendimento Educacional Especializado – AEE, e as atividades

desenvolvidas nas Salas de Referências da Educação Infantil? Como é a oferta do AEE na pré-escola no Município de João Pessoa.

Para responder à pergunta de pesquisa, foram eleitos os seguintes objetivos.

Objetivo Geral: Analisar as políticas públicas nacionais e locais destinadas ao Atendimento Educacional Especializado, no que diz respeito ao

atendimento das crianças pequenas na pré-escola do Município de João Pessoa.

Objetivos Específicos:

- Investigar como se dão as ações do Atendimento Educacional Especializado e as articulações com as Salas de Referências da Educação Infantil.
- Conhecer as práticas pedagógicas com a Comunicação Suplementar e Alternativa na Sala de

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.655.905

Referências da Educação Infantil.

- Demarcar se há ações inclusivas de qualidade, pautadas no acesso, na permanência e na aprendizagem no Atendimento Educacional

Especializado ofertado para as crianças com deficiência, inseridas na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB.

O desenvolvimento desta pesquisa se justifica por indicar que a temática com abordagem específica na Educação Infantil é um campo de

conhecimento pedagógico que requer investigações próprias. Torna-se imprescindível à medida que esta etapa passa por recentes mudanças,

compreendendo agora o atendimento às crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em creches e pré-escolas como parte constitutiva da Educação

Básica.

Diante do exposto, a discussão deste tema é pertinente e relevante, em seu caráter social, especialmente no atual contexto político do Brasil. Além

disso, a relevância acadêmica deste estudo firma-se na necessidade de pesquisas que contemplem o Atendimento Educacional Especializado, a Comunicação Suplementar e Alternativa e a Educação Infantil.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Objetivo Geral: Analisar as políticas públicas nacionais e locais destinadas ao Atendimento Educacional Especializado, no que diz respeito ao

atendimento das crianças pequenas na pré-escola do Município de João Pessoa.

Objetivo Secundário:

Objetivos Específicos:

- Investigar como se dão as ações do Atendimento Educacional Especializado e as articulações com as Salas de Referências da Educação Infantil.
- Conhecer as práticas pedagógicas com a Comunicação Suplementar e Alternativa na Sala de Referências da Educação Infantil.
- Demarcar se há ações inclusivas de qualidade, pautadas no acesso, na permanência e na aprendizagem no Atendimento Educacional

Especializado ofertado para as crianças com deficiência, inseridas na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB.

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.655.905

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Nenhum

Básica.

Nessa perspectiva, este projeto de pesquisa, tem por objeto o AEE na Educação Infantil: Uso da Comunicação Suplementar e Alternativa, no que diz

respeito às propostas pedagógicas e as políticas públicas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB, por compreender a necessidade de

investigações e análises acerca das ações pedagógicas nesse momento histórico que o atendimento as crianças com deficiência enfrenta no Brasil.

Diante disso, tendo este cenário como pano de fundo a pesquisa tem a seguinte problematização: Quais as políticas públicas destinadas ao AEE

estão sendo desenvolvidas na Educação Infantil no Município de João Pessoa?

Outras questões também se incluem como pertinentes para que dar sustentação a este estudo, tais como: como estão articuladas as práticas

pedagógicas com a Comunicação Suplementar e Alternativa na Sala do Atendimento Educacional Especializado – AEE, e as atividades

desenvolvidas nas Salas de Referências da Educação Infantil? Como é a oferta do AEE na pré-escola no Município de João Pessoa.

Para responder à pergunta de pesquisa, foram eleitos os seguintes objetivos.

Objetivo Geral: Analisar as políticas públicas nacionais e locais destinadas ao Atendimento Educacional Especializado, no que diz respeito ao

atendimento das crianças pequenas na pré-escola do Município de João Pessoa.

Objetivos Específicos:

- Investigar como se dão as ações do Atendimento Educacional Especializado e as articulações com as Salas de Referências da Educação Infantil.
- Conhecer as práticas pedagógicas com a Comunicação Suplementar e Alternativa na Sala de Referências da Educação Infantil.
- Demarcar se há ações inclusivas de qualidade, pautadas no acesso, na permanência e na aprendizagem no Atendimento Educacional

Especializado ofertado para as crianças com deficiência, inseridas na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB.

O desenvolvimento desta pesquisa se justifica por indicar que a temática com abordagem

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.655.905

específica na Educação Infantil é um campo de conhecimento pedagógico que requer investigações próprias. Torna-se imprescindível à medida que esta etapa passa por recentes mudanças, compreendendo agora o atendimento às crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em creches e pré-escolas como parte constitutiva da Educação Básica.

Diante do exposto, a discussão deste tema é pertinente e relevante, em seu caráter social, especialmente no atual contexto político do Brasil. Além disso, a relevância acadêmica deste estudo firma-se na necessidade de pesquisas que contemplem o Atendimento Educacional Especializado, a Comunicação Suplementar e Alternativa e a Educação Infantil.

Data de Submissão do Projeto: 16/08/2022 Nome do Arquivo: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1995438.pdf Versão do Projeto: 1
Página 3 de 5

Tamanho da Amostra no Brasil: 6

Benefícios:

Olhar voltado a inclusão escolar

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O desenvolvimento desta pesquisa se justifica por indicar que a temática com abordagem específica na Educação Infantil é um campo de conhecimento pedagógico que requer investigações próprias. Torna-se imprescindível à medida que esta etapa passa por recentes mudanças, compreendendo agora o atendimento às crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em creches e pré-escolas como parte constitutiva da Educação Básica.

Diante do exposto, a discussão deste tema é pertinente e relevante, em seu caráter social, especialmente no atual contexto político do Brasil. Além disso, a relevância acadêmica deste estudo firma-se na necessidade de pesquisas que contemplem o Atendimento Educacional Especializado, a

Comunicação Suplementar e Alternativa e a Educação Infantil. Metodologia Proposta:

Esta pesquisa tem como ponto de partida a tentativa de responder as questões norteadoras e

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.655.905

alcançar os objetivos propostos.

No que diz respeito ao percurso metodológico utilizado para as elucidações deste estudo, optou-se pela abordagem da pesquisa qualitativa que considera as peculiaridades e subjetividades dos sujeitos, o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Assim, esta pesquisa caracteriza-se como exploratória descritiva por ter como principal escopo desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias (GIL, 2006). Quanto aos procedimentos metodológicos se dará a partir da pesquisa participante, e também será realizado um estudo de caso que se caracteriza pela coleta de dados junto à pessoa aos sujeitos (RICHARDSON, 2010).

O campo de Pesquisa se dará em uma Escola da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB, que ofertem o AEE para as crianças na faixa etária a cinco anos de idade na turma da Pré-escola. O intuito dessa amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas de modo a dar subsídios às análises dos dados coletados (GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

Os sujeitos da pesquisa serão professores (as) da instituição selecionada para este estudo, tendo em vista buscar compreender como se dão as práticas de atendimento ofertadas às crianças pequenas com necessidade complexa de comunicação, como também a criança com deficiência.

A coleta de dados é a busca por informações para a elucidação do fenômeno ou fato que o pesquisador que desvendar, pensando nisso, para atender os objetivos desta pesquisa as técnicas de coleta de dados serão: entrevista do tipo semi-estruturada (RICHARDSON, 2010), organizada por um roteiro de questões versando sobre o tema deste estudo, de modo a permitir que os (as) entrevistados (as) falem livremente sobre assuntos que forem surgindo como desdobramentos do tema principal.

Para a análise dos dados coletados estes serão analisados por meio da abordagem de Análise de Conteúdo (AC), que representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que considera a necessidade de dar voz aos sujeitos da pesquisa (BARDIN, 2009). Os dados coletados serão classificados e categorizados, considerando a necessidade de uma adequada compreensão do

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.655.905

objeto estudado e analisado à luz dos pressupostos teóricos. Metodologia de Análise de Dados:

A coleta de dados é a busca por informações para a elucidação do fenômeno ou fato que o pesquisador que desvendar, pensando nisso, para

atender os objetivos desta pesquisa as técnicas de coleta de dados serão: entrevista do tipo semi-estruturada (RICHARDSON, 2010), organizada

por um roteiro de questões versando sobre o tema deste estudo, de modo a permitir que os (as) entrevistados (as) falem livremente sobre assuntos

que forem surgindo como desdobramentos do tema principal.

Para a análise dos dados coletados estes serão analisados por meio da abordagem de Análise de Conteúdo (AC), que representa um conjunto de

técnicas de análise das comunicações que considera a necessidade de dar voz aos sujeitos da pesquisa (BARDIN, 2009). Os dados coletados serão

classificados e categorizados, considerando a necessidade de uma adequada compreensão do objeto estudado e analisado à luz dos pressupostos

teóricos.

Desfecho Primário:

Produção de conhecimento a respeito da inclusão escolar

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

atende as exigências institucionais

Recomendações:

vide vcamo conclusões ou pendências e lista de inadequações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

não foram observados óbices éticos

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.655.905

O presente projeto, seguiu nesta data para análise da CONEP e só tem o seu início autorizado após a aprovação pela mesma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1995438.pdf	16/08/2022 11:33:27		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento.docx	16/08/2022 11:31:58	Diângela Cardoso Maciel	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	16/08/2022 11:28:25	Diângela Cardoso Maciel	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	07/08/2022 21:02:52	Diângela Cardoso Maciel	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao.pdf	07/08/2022 20:59:58	Diângela Cardoso Maciel	Aceito
Declaração de concordância	Carta_de_Anuencia.pdf	07/08/2022 20:59:09	Diângela Cardoso Maciel	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	07/08/2022 20:58:28	Diângela Cardoso Maciel	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Sim

JOAO PESSOA, 21 de Setembro de 2022

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br