

FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: AS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DAS PROFESSORAS DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DO RIO DE JANEIRO

CONTINUING EDUCATION IN SERVICE: CONTRIBUTIONS TO THE PRACTICE OF TEACHERS IN MULTIFUNCTIONAL RESOURCE ROOMS IN RIO DE JANEIRO

 <https://orcid.org/0000-0002-3668-0269>, Carolina Rizzotto Schirmer^A
 <https://orcid.org/0000-0003-3573-2482>, Ana Caroline Henrique Rached^B
 <https://orcid.org/0000-0003-2012-6973>, Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes^C

^A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

^B Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

^C Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Recebido em: 21 jun. 2022 | Aceito em: 11 nov. 2022

Correspondência: Carolina Rizzotto Schirmer (ead.carolina@gmail.com)

Resumo

A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular ainda enfrenta barreiras importantes, sendo uma delas o déficit na formação docente. O presente trabalho tem como objetivo verificar como ocorreu uma formação continuada em serviço para um grupo de professoras de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) das escolas da rede pública do município do Rio de Janeiro e suas contribuições com relação à prática pedagógica desses profissionais. Para isso uma metodologia qualitativa do tipo descritiva foi adotada. Participaram dezoito professoras que atuavam em SRM, quatro professoras especializadas, duas pesquisadoras e três assistentes de pesquisa. Foram realizados sete encontros de formação, em uma sala da equipe da SME RJ ao longo de 2017. Foram utilizados roteiro de observação, diário de campo e filmagens. Todos os encontros foram filmados e transcritos. A análise de conteúdo dos vídeos revelou a discussão de quatro temas: acompanhamento de alunos durante a formação; Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA); dificuldades enfrentadas e a continuidade da formação. O estudo revelou que o espaço construído pelas professoras de SRM possibilitou não só o aprofundamento teórico prático, mas também um espaço de escuta. Em relação ao acompanhamento de alunos durante a formação percebeu-se o grupo confortável em compartilhar as práticas desenvolvidas na SRM em sua maioria com alunos com necessidades complexas de comunicação. Conclui-se que a formação continuada foi importante para que as docentes pudessem ressignificar suas práticas e atuar de forma efetiva.

Palavras-chave: Formação de professores; Comunicação Alternativa e Ampliada; Educação Especial; Educação Inclusiva.

Abstract

The inclusion of students with disabilities in regular education still faces important barriers, one of which is the deficit in teacher training. The present work aims to verify how a group of teachers of Multifunctional Resource Rooms (MRR) from public schools in the city of Rio de Janeiro took place and their contributions in relation to pedagogical practice of these professionals. For this, a qualitative methodology of the descriptive type was adopted. Eighteen teachers who worked in MRR, four specialized teachers, two researchers and three research assistants participated. Seven training meetings were held in a room of the SME RJ



team throughout 2017. Observation script, field diary and recording were used. All meetings were recorded and transcribed. The content analysis of the videos revealed the discussion of four themes: monitoring students during training; Alternative and Augmentative Communication (AAC); difficulties faced and continuity of training. The study revealed the space built by the MRR teachers allowed not only the practical theoretical deepening, but also a space for listening. Regarding the monitoring of students during training, the group was comfortable in sharing the practices developed at MRR, mostly with students with complex communication needs. It is concluded that continuing education was important so that the teachers could reframe their practices and act effectively.

Keywords: Teacher training; Alternative and Augmentative Communication; Special Education; Inclusive Education.

Introdução

O déficit na formação docente, tanto inicial quanto continuada, ainda é considerado como uma barreira importante no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Estudos apontam que os currículos dos cursos de licenciaturas são carentes de disciplinas que abordem os temas das áreas da Educação Especial (EE) e da Educação Inclusiva (EI) (PLETSCH, 2009a, 2009b; ANTUNES; GLAT, 2011; CORTELAZZO, 2012; SCHIRMER; NUNES, 2020; SILVA, 2021). Quanto aos professores em serviço, quando recebem capacitação para atuar com a EE e EI, a metodologia utilizada é a tradicional, focada em palestras, muitas vezes sem regularidade, que não levam a uma mudança efetiva em relação à prática educacional (BISOL; VALENTINI, 2014; CALHEIROS *et al.*, 2019; PINTO; AMARAL, 2019; SILVA, 2021). Essa formação precária faz com que, quando esse professor estiver atuando com a população-alvo da Educação Especial, apresente dificuldade no processo de inclusão, além de sentimentos negativos como angústia, desespero, insegurança, entre outros (PLETSCH, 2009a, 2009b; FARIA; CAMARGO, 2021; SILVA, 2022).

Diante disso, faz-se essencial uma formação continuada em serviço que ofereça a esses profissionais a oportunidade de se apossarem de conhecimentos teórico-práticos (BISOL; VALENTINI, 2014; TOGASHI; WALTER, 2016, 2018; SILVA, 2022; GUTHIERREZ, 2022). Sendo ainda, um momento em que o professor está junto de seus colegas de trabalho compartilhando medos, dúvidas, ideias, entre outras experiências que se relacionam com a sua prática (BAHIA, 2009) com o intuito de refletir e de torná-la mais eficiente (SILVA, 2022; GUTHIERREZ, 2022).

O estudo que iremos apresentar é o acompanhamento do processo após a execução da pesquisa intitulada “A Formação Continuada de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais do Rio de Janeiro em Tecnologia Assistiva”ⁱ (NUNES; SCHIRMER, 2013;

2017). Esta ocorreu, de 2013 a 2016, sendo uma parceria entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e o órgão responsável pela Educação Especial ligado à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME RJ. A pesquisa foi desenvolvida com o intuito de avaliar um programa de formação continuada em serviço dos professores de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro para que eles atuassem com alunos com necessidades complexas de comunicação (NCC) ou seja, aqueles que demonstram limitações no uso da fala articulada e por isso necessitam de maior apoio dos seus parceiros de comunicação (como pais, cuidadores, colegas, professores e outros) para que as suas mensagens sejam compreendidas (GOLBART; CATON, 2010). Nessa formação os professores:

[...] foram ensinados a planejar, implementar e avaliar recursos e serviços da Tecnologia Assistiva (TA) nas áreas ligadas à escola, tais como Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), acesso ao computador e, ainda, atividades e materiais pedagógicos adaptados (NUNES; SILVA; SCHIRMER, 2017, p. 30).

A TA é uma área do conhecimento, de caráter interdisciplinar, que envolve produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que tem o intuito de promover a funcionalidade, referente à atividade e à participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, objetivando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT/SEDH, 2007).

O objetivo do presente estudo foi verificar como ocorreu a formação continuada em serviço do grupo de professores de SRM durante o ano de 2017 e suas contribuições com relação à prática pedagógica desses profissionais. Nesse período, diferente do que ocorreu anos de 2013 a 2016, a proposta de formação foi organizada pelas professoras especializadas (que atuavam em uma equipe da rede responsável em oferecer recursos, estratégias e formação nas áreas de TA e CAA) em conjunto com as professoras de SRM. Durante 2017, os pesquisadores acompanharam esse processo como um *follow-up* da pesquisa original.

Metodologia

A metodologia qualitativa adotada para o presente estudo foi do tipo descritiva de caráter exploratório (GIL, 2008).

Participantes

Participaram dezoito professoras de SRM das escolas da rede pública do município do Rio de Janeiro. Quatro professoras especializadas que atuam em uma equipe da rede

responsável por oferecer recursos, estratégias e formação na área TA, duas pesquisadoras, três assistentes de pesquisa. As participantes serão mencionadas ao longo do texto com nomes fictícios.

Local

A formação aconteceu em uma sala da equipe da SME RJ.

Instrumentos

Neste estudo, foram utilizados os seguintes instrumentos: roteiro de observação, diário de campo e filmagens. Os recursos usados nas sessões de formação foram: filmadoras digitais, computadores, *notebooks*, *tablets*, *Ipads* e plastificadora, assim como recursos de TA e de CAA que pertenciam às salas da equipe da SME RJ, SRM e a um espaço destinado à pesquisa, ao ensino e à extensão da UERJ.

Procedimentos gerais e específicos

O projeto de pesquisa foi encaminhado a SME RJ que o aprovou. Depois da aprovação da SME RJ, foi encaminhado e aprovado pela Comissão de Ética em Pesquisa (COEP) da universidade participante, nº 336.622, de 11 de Julho de 2013. Após quatro anos de formação continuada em serviço, as pesquisadoras da UERJ foram convidadas a continuar acompanhando o grupo de professoras no ano de 2017. A formação ocorreu de maio a dezembro de 2017, totalizando 7 encontros de formação. Nesses encontros havia dois momentos: um teórico-prático onde os temas escolhidos eram aprofundados com base nas situações problemas identificados e necessidades trazidas pelo grupo de docentes e outro momento de planejamento dos encontros seguintes. Estes foram videogravados como forma de registro do discurso das professoras e das ações adotadas.

Análise de dados

A pré-análise consistiu na transcrição dos encontros de formação e, após isso, foi realizada a leitura na íntegra do material, incluindo o diário de campo e roteiro de observação. Ademais, o conteúdo categorial (BARDIN, 2011) foi analisado, revelando os temas mais abordados ao longo dos encontros. De posse dos dados, na etapa de exploração do material, coube às pesquisadoras categorizar os temas, possibilitando mais organização das informações obtidas no estudo, com isso foram elaboradas quatro categorias. E por último, foi realizado o tratamento dos resultados com a inferência e a interpretação. Os dados foram triangulados

baseados nas fontes e na triangulação interna e reflexiva, objetivando a compreensão integral dos dados coletados no campo de pesquisa.

Resultados

Como já mencionamos anteriormente, as sessões conduzidas no ano de 2017 constituíram o *follow up* da pesquisa realizada por Nunes e Schirmer (2017). Segundo observações descritas no diário de campo, em 2017, as docentes “falaram muito mais do que ouviram”. A dinâmica dos encontros se dava de forma variada. Em alguns momentos, a equipe propunha um assunto disparador (em geral uma situação problema do cotidiano da SRM) e os participantes discutiam o tema e, a partir desse debate, novas demandas iam surgindo. As categorias elaboradas foram as seguintes: acompanhamento de alunos durante a formação; Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA); dificuldades enfrentadas e continuidade da formação.

Categoria acompanhamento de alunos durante a formação

Foi verificado que, em todos os encontros, as professoras participantes pareciam bastante confortáveis em compartilhar casos de alunos com deficiência com NCC com o intuito de receber ajuda/*feedback* das colegas. Elas também dividiram com os pares os conhecimentos sobre a prática pedagógica de cada uma com os alunos com TEA, com deficiência motora ou múltipla. Em todos os encontros, sempre havia pelo menos uma professora que levava um vídeo de seu atendimento com o aluno. Esse era compartilhado, sendo possível que ela e as colegas: avaliassem os resultados dessas ações; darem o retorno sobre alguma dica que receberam, bem como a demonstrar ou relatar a experiência com algum recurso ou uma atividade sugerida e até mesmo seus medos e anseios, como no caso da professora Júliaⁱⁱ, que compartilhou sua prática com um aluno afirmando que:

A gente não usa só pra ela me pedir ou só pra conversar, eu uso também um pouco pra controlar o comportamento dela, então ela chega, ela joga mochila no chão, então eu mostro o cartão com a mochila dela [...] cadeira [...] lá na cadeira, vamos lá [...] aponto [...] (16/08/2017).

Outro ponto que acompanhou as falas das participantes durante quatro encontros foi o número de alunos atendidos por cada professora, o que foi considerado pelas participantes como “excessivo”. Os números descritos por elas variavam entre 16 a 28 alunos por professora de SRM. Adicionalmente, também existia a demanda de itinerância, já que alguns alunos não eram da escola/SRM onde a professora a estava lotada, sendo necessário, então, que muitas delas se

deslocassem para diferentes escolas a fim de observar os alunos em sala de aula e orientar os professores e mediadores/estagiários do ensino comum, como no caso da professora Virgínia: “[...] aí eu tô com 20 alunos, dos 20, quatro são itinerâncias, então, então eu tô atendendo né?! 4 são itinerâncias, 15 deficiência visual” (24/05/2017).

Ainda tratando dos atendimentos fora da escola na qual a profissional atuava, em um encontro, foi abordada por uma participante a questão do atendimento domiciliar, mais especificamente o risco enfrentado para chegar até a residência do aluno. Tais fatos resultaram em uma discussão sobre o concurso prestado por elas para serem admitidas no cargo de docente, já que, no município do Rio de Janeiro (RJ), os profissionais não fazem concurso para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE). No município do Rio de Janeiro, os professores são indicados por sua equipe para atuar nas SRM. Foram discutidos nos encontros sobre quais seriam as atribuições do profissional de AEE, e a professora Júlia apontou uma dúvida sobre esse aspecto demonstrando que apesar de atuarem em SRM há pelo menos quatro anos, ainda existem dúvidas a esse respeito: “[...] essa questão aí das atribuições que ainda é uma incógnita” (24/05/2017).

Como consequência dessa troca por parte das docentes, era frequente em todos os encontros a oferta de *feedback* de como atuar em determinado caso de aluno ou de atividades ou em como encontrar soluções para a falta de materiais e recursos que afetava a todos. Por exemplo, a professora Valentina apresentou dicas de atividade de jogo com dado adaptado:

“[...] alguma imagem sobre alguma coisa que as pessoas vão ter que fazer, e aí você joga, a criança joga, no grupo, na rodinha pra aprender a brincar é, é uma brincadeira na verdade [...]” (09/06/2017).

Duas professoras participaram de uma formação adicional, com estudos de caso que tinha como procedimento a autoscopiaⁱⁱⁱ, sendo assim tiveram a oportunidade de debater e refletir com as pesquisadoras da UERJ sobre sua prática pedagógica, compartilhando com o grande grupo a experiência pela qual estavam passando. Para tanto, receberam dessas profissionais uma avaliação acerca de suas práticas, e o mais importante: tiveram a oportunidade de se autoavaliar em relação à sua atuação com os respectivos alunos com NCC. Mariana explica sobre como funcionava o processo de autoscopia:

[...] ele se filma atendendo uma criança [...] e aí ele manda o vídeo para a pesquisadora, no caso foi a Lorena [...] selecionava os trechos de alguns momentos críticos e aí na reunião com os professores [...] elas assistiam o vídeo e elas mesmas podiam fazer uma autorreflexão, né?! Uma reflexão sobre o seu próprio trabalho [...] (27/06/2017).

Categoria Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA)

Ao longo de quatro encontros, foram abordados os temas CAA e o PECS-Adaptado (WALTER, 2000)^{iv}. As participantes, em um dos quatro encontros, puderam aprofundar seus conhecimentos em uma palestra ofertada por uma especialista sobre o uso do PECS-Adaptado, bem como assistir a vídeos sobre o emprego dessa ferramenta, compartilhar suas experiências de uso e pedir *feedbacks*, como foi o caso da professora Júlia:

“Vamos começar com PECS, desde 1ª fase foi aquela dificuldade de buscar alguma coisa que ela se interessava, porque pro cartão ter sentido [...] ela teria que ter o desejo daquele objeto, então eu fui tentando várias coisas [...]” (27/06/2017).

Durante todos os quatro encontros em que o tema PECS-Adaptado foi mencionado, era comum surgirem dúvidas e até mesmo ser revelada a insegurança das professoras em relação ao seu uso, principalmente nas diferentes fases: a avaliação e o uso dos protocolos específicos. Aprender como usar o PECS-Adaptado com alunos com TEA tornou-se essencial para as professoras, já que, segundo as participantes, houve um aumento no número de matrículas de alunos com TEA na escola comum e, conseqüentemente, no AEE.

A comunicação, ou melhor, a falta ou dificuldade dela e a sua importância foram abordadas, já que a comunicação, independentemente da forma como é feita, foi considerada pelas participantes de grande importância. A fala apresentada pelas professoras, por exemplo, revelava que os docentes tinham dificuldade de compreender o aluno sem fala articulada e/ou funcional, e, como consequência, havia a dificuldade de atender as necessidades específicas, principalmente daqueles alunos que ainda não faziam uso de CAA. A dificuldade do aluno em se expressar foi abordada por Camila:

“[...] nós temos a criança com problema de comunicação, o problema de comunicação muitas vezes é o mesmo, criança com dificuldade pra chegar pra gente, pra pedir o que ela quer, né?!” (27/06/2017).

Sobre as discussões relacionadas à CAA, observou-se que grande parte das participantes sentia-se segura para fazer uso das estratégias e dos materiais quando relacionados a objetivos educacionais, dando dicas às colegas acerca do seu uso. Isso aconteceu, por exemplo, com a professora Marina, que afirmou que o uso da CAA pelos profissionais era comum: “[...] porque Comunicação Alternativa todo mundo usa, a gente usa o tempo inteiro [...]” (16/08/2017).

Categoria dificuldades enfrentadas

Relatos sobre a falta de materiais, equipamentos e recursos foram feitos por várias participantes. No primeiro encontro de 2017, nove professoras participantes trouxeram à baila essa questão. Cabe ressaltar que esse encontro foi o primeiro do ano após um recesso de quatro meses e marcou também o início de um novo governo na esfera municipal. As docentes

relataram ainda que a consequência dessa falta de recursos fazia com que elas precisassem comprar os materiais com “o seu próprio dinheiro” ou até pedissem aos pais de alunos, como relatou a professora a Antônia, em um encontro da formação:

“[...] a gente pede material aos pais, no caso eu peço porque eu sou professora a de classe regular [...] então o que os meus pais da classe regular dão pro meu 4º ano, eu pego e utilizo também com a minha sala de recursos entendeu?!” (24/05/2017).

A escassez de recursos fazia com que algumas escolas tivessem de estipular a quantidade de folhas impressas, que acabavam sendo priorizadas para a impressão de provas adaptadas em detrimento dos materiais pedagógicos adaptados ou especialmente produzidos para os alunos. As professoras enfatizaram que tinham de “usar a criatividade para driblar o problema” da escassez de materiais. Observou-se que muitos materiais e principalmente, estratégias, nesse período foram desenvolvidos a partir de sucata e dos próprios cadernos pedagógicos publicados e fornecidos pela prefeitura.

O aumento do número de alunos para atender acarretava também, segundo as participantes, uma grande quantidade de adaptações para ser feitas, o que lhes exigia tempo extra. A questão do tempo, ou melhor, da “falta de tempo” foi um assunto discutido pelas próprias professoras em três encontros. Na ocasião, foram apresentadas dificuldades em relação à elaboração das atividades, à adaptação de provas e até mesmo ao tempo necessário para atender os colegas que também atuam nas SRM, já que essa era uma das atribuições para as quais elas estavam sendo formadas. Segundo as participantes, elas tinham de se “desdobrar para elaborar suas atividades e ainda ajudar o colega”, como Júlia relatou:

[...] fazendo a minha prova e ajudo ela a fazer a dela, eu não paro a minha atividade para atender a demanda dela [...] os cartões, eu sempre tenho que fazer, então quando ela disse que naquele dia ela vai lá [...] vou deixar pra preparar os cartões que eu tô precisando fazer naquele dia, então a gente faz junto, eu estou aqui fazendo os meus e tô ajudando ela, e a gente conversa [...] (09/06/2017).

Categoria continuidade da formação

As dezoito professoras afirmaram sentir a necessidade da volta de momentos dedicados ao aprofundamento teórico-prático. O foco do grupo em 2016 havia sido a organização e implementação das Salas Abertas (SA), como apontou Marina: “No ano passado a gente não teve tempo, ficamos muito em função da sala aberta e a gente não estudou [...] então esse ano [...] precisamos ter tempo pra estudar [...]” (09/06/2017).

As SA eram os encontros que eram organizados pelas professoras que participavam da formação para seus colegas de SRM que atuavam na mesma região. Nesses momentos, as professoras convidavam as colegas para irem as suas SRM, e então ocorriam trocas de

experiências, oficinas pedagógicas, estudos de casos, entre outras ações implementadas a partir das necessidades identificadas pelas docentes junto aos pares.

A ação nomeada de SA pelas próprias professoras, foi mencionada durante três encontros, um deles foi destinado exclusivamente para as participantes programarem sua realização. Nessa sessão específica, foi discutido qual seria o planejamento para essa atividade; para qual grupo seria destinada a SA que estava sendo organizada; se as professoras participantes da formação dariam as mesmas atividades em suas SA ou cada uma faria a sua própria. Nos outros dois encontros, conversaram sobre a realização ou não das SA, sobre a importância delas para os outros profissionais que atuam nas SRM. Duas professoras que haviam chegado ao grupo em 2017 compartilharam as experiências que estiveram participando como ouvintes das SA nas edições anteriores nos anos de 2015 e 2016. A decisão pela realização ou não da SA ocasionou certa divisão entre as participantes da formação, pois devido à grande demanda de trabalho, algumas professoras se sentiram inseguras e com medo de não conseguir dar conta de elaborar o que seria trabalhado no seu encontro com as colegas. Porém, o argumento de quem queria realizá-lo era de que os outros professores precisavam desse encontro, precisavam de alguém para lhes dar suporte, apoio este que esses profissionais não recebiam, não tinham a quem recorrer como disse Marina em um dos encontros: “[...] a maior parte das pessoas se posicionou a favor de pelo menos fazer uma Sala Aberta esse ano, muito mais em respeito aos colegas, que aguardam esse encontro” (09/08/2017).

Discussão

Neste estudo, a maioria das docentes estavam participando de uma formação continuada em serviço desde o ano de 2013, mas, apesar de sentirem-se mais seguras em relação a sua prática, esta ainda não conseguia ser efetiva, pois faltavam recursos materiais e tempo para planejamento e execução do trabalho devido ao grande quantitativo de alunos acompanhados. O processo de inclusão escolar não é simples, sendo necessário que os professores estejam em constante formação para que assim possam dar suporte aos discentes com deficiência. Contudo, não podemos considerar o déficit na formação docentes como único entrave para a inclusão escolar de alunos com deficiência, nem colocar a responsabilidade da inclusão como sendo única e exclusivamente dos professores de SRM. Outros aspectos estão envolvidos nessa ação, como a busca por práticas mais eficazes nos processos educacionais inclusivos, as condições de trabalho na escola, a valorização profissional, rede de apoio e outros (PLETSCH, 2015; TOGASHI; WALTER, 2018).

Segundo Togashi e Walter (2018) a formação continuada auxilia o desenvolvimento profissional de um professor e é o que vinha acontecendo com as nossas participantes. Apesar

destas ainda demonstrarem certo receio em relação ao uso de determinado programa de CAA em suas condutas com os alunos, foi possível verificar que esse fator não as impediu de compartilhar práticas educacionais e estudar os casos de seus alunos, ensinar colegas, trocar materiais, provas e atividades adaptadas e de, após a aplicação, ofertar *feedback* aos colegas a partir desse conhecimento compartilhado. Desse modo, percebeu-se mais abertura pelas professoras para se expor nas sessões de formação, sem medo de errar, de se deixar filmar. Muitas delas, inclusive, passaram a fazer filmagens, com as devidas autorizações, dessas atividades elaboradas e da atuação com os alunos na SRM.

Além do suporte humano, também é preciso que exista suporte material para que esse profissional possa desenvolver seu trabalho. Trabalho esse que envolve múltiplas atribuições, como podemos ver no inciso I, do art. 13, da Resolução Nº 4, das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009) que descreve que é atribuição do professor de SRM “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial”. Nesse mesmo artigo, também estão incluídas mais sete atribuições a esse profissional, sendo que duas delas são: “elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado”; e “orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno”. Apesar da escassez de materiais de consumo e sobrecarga de trabalho relatados, as professoras deste estudo, demonstraram comprometimento profissional e criatividade nos relatos das adaptações e estratégias pedagógicas e comunicativas que desenvolveram junto com seus alunos com NCC.

Além disso, Vaz (2013) sugere o termo “professor multifuncional” para se referir ao profissional que atua em SRM, o que faz todo o sentido. Foi possível notar, ao longo do processo, que as professoras tinham mesmo de ser multifuncionais. Elas precisavam se desdobrar para atender uma grande quantidade de alunos; fazer atendimentos em diferentes escolas e até mesmo realizar atendimento domiciliar; além de participar de cursos; auxiliar outros professores no espaço criado pelas SA; ter criatividade para driblar a escassez de materiais e recursos e fazer o tempo se multiplicar para adaptar atividades, provas e recursos de CAA para os alunos. Saviani (2009, p.153) fala que “as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores [...]. Tais condições dificultam também uma boa formação”. Apesar de tantos obstáculos, as professoras se dedicaram em participar da formação e promover seu próprio desenvolvimento profissional.

O material pedagógico e de CAA bem como as filmagens que elas desenvolveram, muitas vezes com recursos próprios – passou a ser utilizado quando elas ofereciam as formações nas SA para as colegas que, diferentemente delas, não possuíam esse apoio contínuo. Esses encontros, denominados pelas participantes de SA, mostraram-se importantes na formação profissional, pois ofereceram a oportunidade para as professoras de ser agentes disseminadores dos conhecimentos referentes à prática pedagógica inclusiva de alunos com necessidades complexas de comunicação, possibilitando a formação em serviço de outros profissionais (TRASEL; UGGERI, 2014). Elas utilizaram os procedimentos metodológicos adotados pelos pesquisadores na sua prática profissional como estudos de caso (SCHIRMER, 2012; PREICHARDT DUEK *et al.*, 2020), metodologia da problematização (SCHIRMER *et al.*, 2017; SCHIRMER; NUNES, 2020), autoscopia (SILVA, 2016; SILVA 2022; GUTHIERREZ; 2022), entre outras.

Muitos dos alunos atendidos pelas professoras participantes não possuíam fala articulada e/ou funcional e, por isso, necessitavam de auxílio para se comunicar. Segundo Massaro e Deliberato (2017), Togashi e Walter (2016, 2018), Guthierrez (2022) a CAA deveria ser pensada como um efetivo auxílio à prática inclusiva no que se refere a possibilitar a voz para os alunos com NCC. O conhecimento sobre a CAA e o uso dos seus recursos e estratégias fizeram com que o trabalho das docentes fosse efetivado, já que a dificuldade de se comunicar acarreta barreiras ao trabalho do professor com o aluno. Pesquisadores apontam que é importante que o profissional consiga compreender seu aluno por meio dos mais diversos recursos existentes, e, assim, ajudá-lo a desenvolver suas potencialidades e sua autonomia (GIVIGI; ALCÂNTARA, 2015; PLETSCH, 2015; SILVA *et al.*, 2013; TOGASHI; WALTER, 2016, 2018; GUTHIERREZ, 2022; SILVA, 2022). O uso do PECS-Adaptado mostra-se cientificamente bastante eficaz como ferramenta de CAA para alunos com TEA (TOGASHI; WALTER, 2016, 2018; GUTHIERREZ; 2022) e foi tema de mais da metade dos encontros realizados pelas participantes deste estudo.

Por sua vez, Pinto e Amaral (2019) discutem a formação docente e as práticas de ensino e relatam uma experiência a partir de registros de um projeto envolvendo 23 professoras e suas práticas. As autoras utilizaram como fonte de dados as situações relatadas em diários de campo, explicitando o trabalho pedagógico e as relações de ensino com alunos com deficiência. Elas destacam a importância de uma melhor formação teórica e de mais envolvimento político por parte dos docentes, de modo que tenham certeza sobre o que fundamenta suas práticas.

Silva (2022) desenvolveu uma pesquisa quase experimental intrasujeitos que visou analisar os efeitos do processo de autoscopia e do planejamento de atividades baseadas nas

diretrizes do Desenho Universal na Aprendizagem (DUA) na prática pedagógica de duas professoras (uma regente e outra de SRM) e uma auxiliar educacional em uma escola da rede pública municipal da cidade de Rio das Ostras (RJ). A autora verificou que a autoscopia, efetuada sob a ótica da estrutura do DUA, provocou mudanças na prática pedagógica das profissionais, devido às reflexões realizadas que emergiram com base em suas práticas cotidianas.

Guthierrez (2022) em estudo com delineamento quase experimental intrasujeitos avaliou um programa de formação continuada de professores de SRM no uso da CAA, analisando a contribuição e os efeitos da autoscopia na prática dos docentes. A autora verificou a atuação das docentes com o intuito de favorecer a comunicação de seus alunos com TEA com necessidades complexas de comunicação. Ela demonstrou que o uso da autoscopia na formação estimulou mudanças em relação a prática pedagógica das docentes e, conseqüentemente, na comunicação dos estudantes. O PECS-Adaptado foi ensinado aos alunos com TEA que se apropriaram da estratégia de intercâmbio por imagens. Através dessa proposta de formação com o uso da autoscopia, foi possível que as professoras tomassem “consciência de algumas lacunas em suas ações, podendo realizar a autoconfrontação e a autoavaliação, juntamente com a pesquisadora” (GUTHIERREZ, 2022, p.118).

Ademais, em nosso estudo, os momentos de aprofundamento teórico prático foram importantes para o grupo avaliar e refletir sobre a ação pedagógica. Na formação continuada em serviço, é importante que o profissional participante seja convidado a fazer uma reflexão sobre sua prática, sendo estimulado a identificar os problemas e, assim, resolvê-los (CANDAU, 1998). Além de a formação ser um espaço para compartilhar esse fazer pedagógico, receber e dar *feedback*, mostrou-se importante para que sejam reservados momentos para manter o professor atualizado sobre as mais diversas temáticas (SILVA; OLIVEIRA, 2014; GUTHIERREZ, 2022; SILVA, 2022).

Segundo Amaral e Walter (2018), no contexto da inclusão, duas questões são bastante importantes: a necessidade de os professores estarem em constante formação e que esses profissionais orientem sua prática pedagógica com o intuito de favorecer o desenvolvimento dos alunos para além dos muros da escola, para que, assim, eles possam tornar-se sujeitos independentes e autônomos. A formação continuada em serviço recebida pelos professores participantes do projeto de pesquisa “A Formação Continuada de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais do Rio de Janeiro em Tecnologia Assistiva” (NUNES; SCHIRMER, 2013) fez com que as participantes compreendessem essas questões. Mesmo com presença de diversos obstáculos, as professoras sempre estiveram dispostas a contribuir para o bom

desenvolvimento da pesquisa e, conseqüentemente, para a sua formação, buscando inclusive a manutenção do espaço formativo. Foi possível notar que essas profissionais tinham a dimensão de que a formação continuada é algo essencial para que a inclusão no ambiente escolar ocorra realmente de maneira efetiva.

A formação recebida levou essas profissionais a refletir e a repensar sua prática, assim como trabalhar de maneira colaborativa e criativa. Evidenciando que, para além do campo do conhecimento, é necessário que se valorizem a aquisição de habilidades e a mudança de atitudes (SCHIRMER, 2012). Nessa perspectiva, as participantes puderam ressignificar suas práticas, já que, em vários momentos da formação, compartilharam algo que foi mudado em sua conduta como professora de AEE. Isso pôde ser constatado pelas trocas com as colegas, que fizeram com que elas se sentissem mais seguras para compartilhar experiências e aplicar recursos, programas e estratégias em seus atendimentos junto a alunos com NCC.

Considerações finais

O estudo revelou que o espaço construído pelas professoras de SRM possibilitou não só o aprofundamento teórico prático, mas também um espaço de escuta. Em relação ao acompanhamento de alunos durante a formação percebeu-se o grupo confortável em compartilhar as práticas desenvolvidas na SRM em sua maioria com alunos com TEA, deficiência motora e deficiência múltipla. Como os discentes acompanhados apresentavam NCC já utilizavam ou passaram utilizar a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA). Uma das dificuldades mais apontadas pelas professoras foi o grande quantitativo de alunos acompanhados por cada uma delas e, conseqüentemente, a sobrecarga de trabalho. Uma vez que o AEE não envolve apenas o atendimento ao discente, mas também orientação aos profissionais da escola, família, elaboração de material pedagógico, desenvolvimento de recursos e estratégias de CAA, a implementação da CAA não só na SRM mas também em outros espaços da escola, entre outras atividades.

Muitos alunos com TEA tem chegado à rede comum de ensino e com isso as professoras buscaram aprofundamento sobre o PECS-Adaptado, já que está é uma prática com várias pesquisas que apontam eficácia.

Cabe ressaltar que a escassez de material de custeio também foi apontada pelo grupo como uma barreira para o trabalho. A CAA envolve não só alta tecnologia como por exemplo os dispositivos geradores de fala (DGF). Estes são recursos eletrônicos portáteis que exibem uma variedade de símbolos gráficos ou linguagem escrita e produzem saída de fala digitalizada ou sintetizada e envolvem um alto custo, não estando disponíveis para a maioria dos alunos da

rede pública de ensino. A CAA abarca também recursos de baixo custo, considerados de baixa tecnologia, como pranchas e cartões de comunicação com símbolos gráficos, mas para isso é necessário papel, tinta para impressora, plástico para plastificação dos materiais, algo que não estava disponível para as participantes do estudo. Todas as docentes afirmaram sentir a necessidade da continuidade do aprofundamento teórico-prático.

Face ao exposto, torna-se necessário o desenvolvimento de mais pesquisas sobre formação continuada de professores com metodologias que valorizem a colaboração e a participação efetiva, reflexiva e crítica. Também ressaltamos a necessidade de melhoria das condições de trabalho dos professores de SRM.

Portanto, pode-se concluir que é essencial para o professor participar de uma formação que favoreça o aprender, o reinventar, o ser autocrítico em relação a sua prática e, por consequência, tornar-se agente facilitador da inclusão. Desse modo, é importante a criação desses espaços para encontrar colegas, compartilhar vivências e sentimentos, e que também possibilite que a participação desse profissional contribua com a prática pedagógica do outro. Independentemente da área em que o professor atue, é sempre bom saber que não se está sozinho na caminhada.

Referências

- AMARAL, F. V. S.; WALTER, C. C. F. Formação Inicial: a importância de práticas inclusivas no processo de aprendizagem. *In: Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial*, São Carlos, São Paulo, Brasil, 8, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/formacao-inicial--a-importancia-de-praticas-inclusivas-no-processo-de-aprendizagem>. Acesso em: 19 mar. 2019.
- ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: os Cursos de Pedagogia em foco. *In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Orgs.). Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, p. 188-201, 2011.
- BAHIA, E. C. B. *Formação continuada: o que pensa a rede Municipal de São Gonçalo e os seus professores, participantes ativos desse processo*. 2009. (Trabalho de Conclusão de Curso – Graduação) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, RJ, Brasil, 2009.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. Objeto virtual de aprendizagem incluir: recurso para a formação de professores visando à inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 20(2), 223-234, 2014. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000200006>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- BONDY, A.; FROST, L. *PECS: The Picture Exchange Communication System*. Cherry Hill: Pyramid Educational Consultants Inc., 1994.

BRASIL. Comitê de Ajudas Técnicas. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). (2007). *Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007*. Recuperado em 27 de outubro de 2019 de Disponível em: http://www.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata_VII_Reunião_do_Comite_de_Ajudas_Técnicas.doc. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. (2009). Resolução n. 4, de 02 de outubro de 2009. Brasília: Secretaria da Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 22 abr. 2019.

CALHEIROS, D. DOS S.; MENDES, E. G. L.; FERREIRA, G.; GONÇALVES, A. G.; MANZINI, M. G. Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professoras: planejamento, implementação e avaliação de um caso. *Pro-Posições*, Campinas, SP, 30, p.1-30, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0085>. Acesso em: 20 de jun. 2022.

CANAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: Candau, V. M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CORTELAZZO, I. B. C. Formação de professores para uma educação inclusiva mediada pelas tecnologias. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R.B.; OMOTE, S. (Orgs). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p.93 -120.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIVIGI, R. C.N.; ALCÂNTARA, J. A universidade enquanto espaço de formação: Em tela a comunicação alternativa. In: CHUN, R.Y.S; REILY, L.; MOREIRA, E. (Orgs). *Comunicação Alternativa: Ocupando territórios*. São Carlos: Marquezine e Manzini: ABPEE, 2015.

GOLBART, J.; CATON. *Communication and people with complex communication needs: what works and why this is essential*. Manchester: Mencap, 2010.

GUTHIERREZ, C.C. M. *Programa de formação continuada de professores no uso da comunicação alternativa*. 2022. 187f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

FARIA, P. M. F.; CAMARGO, D. As Emoções do Professor Frente ao Processo de Inclusão Escolar: uma Revisão Sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial* [online], v. 24, n. 2, p. 217-228, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-6538241800020000>. Acesso em: 2 jun. 2022.

MASSARO, M.; DELIBERATO, D. Pesquisas em Comunicação Suplementar e Alternativa na Educação Infantil. *Educação & Realidade*, 42(4), p. 1479-1501, Ago. 07, 2017. Epub. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623662640>. Acesso em: 2 jun. 2022.

NUNES, L. R. O. P.; SCHIRMER, C. R.. *A Formação Continuada de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais do Rio de Janeiro em Tecnologia Assistiva*. Projeto de Pesquisa aprovado pela FAPERJ, 2013

NUNES, L. R. O. P.; SCHIRMER, C. R. *Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2017. 344p.

NUNES, L. R. O. P.; SCHIRMER, C. R.; PINTO, L. M. F.; PONTES, L. E. V. L. Salas Abertas: estratégias de funcionamento das salas de recursos multifuncionais de referência. In: NUNES, L. R. O. P.; SCHIRMER, C. R. (Orgs.). *Salas abertas: formação de professores e*

práticas pedagógicas em comunicação alternativa nas salas de recursos multifuncionais. Rio de Janeiro/RJ: EdUERJ, 2017, p.273-292.

NUNES, L. R. O. P.; SILVA, S.; SCHIRMER, C. R. Salas de recursos multifuncionais de referência no Rio de Janeiro: análise de conteúdo das reuniões de pesquisa -2013- 2016. In: NUNES, L. R. O. P.; SCHIRMER, C. R. (Orgs.), *Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa nas salas de recursos multifuncionais*. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2017, p.29-62.

PINTO, G. U.; AMARAL, M. H. Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado. *Pro-Posições*, 30, e20180032, dezembro 2, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0032>>. Acesso em: 2 jun. 2022.

PLACCO, V. M. N. S. Formação em Serviço. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. (Orgs.), *Dicionário trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2010. CDROM.

PLETSCH, M. D. Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, 45(155), p.12-29, 2015. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/198053142862>>. Acesso em: 2 jun. 2022.

PLETSCH, M. *Repensando a Inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e praticas pedagógicas* (Tese de Doutorado). Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo a Pesq. do Estado do Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PLETSCH, M. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educ. rev.*, Curitiba, 33, p.143-156, 2009.

SADALLA, A. M. F. A.; LAROCCHA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, set./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300003>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/TxHKj8Wc4dyNCxxzQsFnMzy/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 7 jun. 2022.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 14(40), p.143-155, 2009. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>>. Acesso em: 2 jun. 2022.

SILVA, L. G. S. Formação inicial e continuada em Educação Especial - da graduação à pós-graduação. IN: NUNES, D.; ROLDAN, F.V.; SILVA, K. S.; GONÇALVES, M.J. (Org.). *Educação Inclusiva: conjuntura, síntese e perspectivas*. 1ed.Marília: ABPEE, v. 1, 2021, p. 47-64.

SILVA, T. M. *A autoscopia como ferramenta para a formação continuada de professores de sala de recursos multifuncionais*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: Disponível em: <https://www.btd.uerj.br:8443/bitstream/1/10760/1/Dissert_Thatyana%20Machado%20Silva.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2022.

SILVA, T. M. *Desenho Universal na Aprendizagem e autoscopia: formação continuada docente para a inclusão escolar de alunos com TEA*. 2022. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SCHIRMER, C. R. *Metodologia problematizadora na formação de graduandos de Pedagogia em Comunicação Alternativa*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2012.

SCHIRMER, C. R.; NUNES, L. R. O. P. Efeitos da formação inicial de professores em Tecnologia Assistiva através de metodologia problematizadora. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 33, p. e74/1–22, 2020.

PREICHARDT DUEK, V.; SCARLATI DOMINGUES, I. M. C.; MIZUKAMI, M. da G. N.; MARTINS, L. de A. R. Formação continuada de professores para educação inclusiva: uma experiência com casos de ensino. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp.1, p. 916–931, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp.1.13508. Disponível em: [≤ https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13508 ≥](https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13508). Acesso em: 8 jun. 2022.

SILVA, A. M.; OLIVEIRA, M. R. F. A relevância da formação continuada do (a) professor (a) de educação infantil para uma prática reflexiva. *Anais Jornada de Didática*, Londrina, Paraná, Brasil, 3, 2014. Disponível em: [≤ http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/2014---anais-da-iii-jornada-de-didatica-desafios-para-a-docencia-e-ii-seminario-de-pesquisa-do-cemad.php ≥](http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/2014---anais-da-iii-jornada-de-didatica-desafios-para-a-docencia-e-ii-seminario-de-pesquisa-do-cemad.php). Acesso em: 19 mar. 2022.

SILVA, R. L. M. DA; SILVA, S. S. DA C.; PONTES, F. A. R.; OLIVEIRA, A. I. A. DE; DELIBERATO, D. Efeitos da comunicação alternativa na interação professor-aluno com paralisia cerebral não-falante. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 19 (1), p. 25-42, 2013. Disponível em: [≤ https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382013000100003 ≥](https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382013000100003). Acesso em: 7 jun. 2022.

TOGASHI, C.M.; WALTER, C.C.F. As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 22, n. 3, p. 351-366, jul.-set., 2016.

TOGASHI, C.M.; WALTER, C.C.F. Formação continuada para professores do AEE: contribuições do Currículo Funcional Natural para alunos com TEA. In: *Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial*, São Carlos, São Paulo, Brasil, 8, 2018. Disponível em: [≤ https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/formacao-continuada-para-professores-do-ae---contribuicoes-do-curriculo-funcional-natural-para-alunos-com-tea ≥](https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/formacao-continuada-para-professores-do-ae---contribuicoes-do-curriculo-funcional-natural-para-alunos-com-tea). Acesso em: 05 fev. 2021.

TRASEL, B. B.; UGGERI, M. D. M. Professor de AEE: possibilitando a formação continuada do professor de sala do ensino regular. In: *Anais do Salão do Conhecimento*, Ijuí, Rio Grande do Sul, Brasil, 2014. Disponível em: [≤ https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/3753 ≥](https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/3753). Acesso em: 2 jun. 2022.

VAZ, K. *O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil, 2013.

WALTER, C. C. *Os efeitos da adaptação do PECS associada ao currículo funcional em pessoas com autismo infantil*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

ⁱProjeto financiado com a Bolsa Cientista do Nosso Estado (FAPERJ Proc. 102.319/2013) e Bolsa de Pós-doutorado (CNPq Proc. 501388/2013-3).

ⁱⁱ Todos os nomes utilizados no artigo são fictícios.

ⁱⁱⁱ Técnica de pesquisa e de formação que se vale de videogravação de ações de um ou mais sujeitos, numa dada situação, visando à posterior autoanálise. Em sua especificidade, a autoscopia supõe dois momentos essenciais: a videogravação propriamente dita da situação a ser analisada e as sessões de análise e reflexão (SADALLA; LAROCCA, 2004, p. 421).

^{iv} O PECS-Adaptado (WALTER, 2000) e uma adaptação do PECS - *The Picture Exchange Communication System* proposto por Bondy e Frost (1994). Trata-se de um sistema de CAA por intercâmbio de imagens.