

ESTUDOS

Formação inicial de professores em práticas de leitura dialógica e comunicação aumentativa e alternativa

Carolina Rizzotto Schirmer^IStefhanny Nascimento Lobo e Silva^{II}Thatyana Machado Silva^{III}<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.106.6403>

Resumo

O artigo descreve a formação inicial de professores em práticas de leitura dialógica e desenvolvimento de comunicação aumentativa e alternativa (CAA), analisando o impacto dessa formação na percepção e na atuação dos graduandos em relação às estratégias e aos recursos utilizados na prática de contação de histórias mediada por CAA. O estudo, de natureza qualitativa e caráter exploratório, foi conduzido em uma universidade pública do Rio de Janeiro, com a participação de 16 graduandos do curso de Pedagogia. Foram realizadas quatro etapas: 1) escolha do livro e filmagem da contação de histórias antes da formação; 2) autoanálise dos graduandos, com seus pares, por meio de autoscopia associada à heteroscopia, após assistirem aos vídeos; 3) formação teórico-prática, com enfoque na metodologia da problematização com o arco de Maguerez, com base em casos de ensino de estudantes com deficiência e necessidades complexas de comunicação; e 4) nova leitura, pelos graduandos, e sessão de autoscopia associada à heteroscopia após a

^I Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail*: <ead.carolina@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-3668-0269>>. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPED/UERJ).

^{II} Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail*: <stefhsilva@ufrrj.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-8705-5957>>. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPED/UERJ).

^{III} Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail*: <thatyana.ms@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0001-8644-8305>>. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPED/UERJ).

formação. As sessões foram videogravadas e transcritas. Os dados obtidos foram submetidos à análise de conteúdo. Os resultados apontam para a ampliação do repertório de estratégias comunicativas e de leitura empregadas pelos graduandos durante a leitura oral de histórias. Concluiu-se que oferecer uma formação teórico-prática que motive os futuros docentes a refletirem criticamente sobre as suas ações pedagógicas e comunicativas é essencial para o processo de inclusão.

Palavras-chave: formação docente; narração de histórias; comunicação alternativa.

Abstract

Initial teacher training in dialogic reading practices and augmentative and alternative communication

The study describes the initial teacher training on dialogic reading (DR) practices and the development of augmentative and alternative communication (AAC), analyzing the impact of the training on the students' perceptions and performance regarding the strategies and resources used in storytelling practices mediated by AAC. The study, of a qualitative and exploratory nature, was conducted at a public university in Rio de Janeiro, with 16 Pedagogy undergraduates. Four stages were implemented: 1) the selection of a book and filming the storytelling before training; 2) having watched the videos, the undergraduates, with their peers, carried out a self-analysis, as well as autoscapy associated with heteroscapy succeeding training; 3) theoretical-practical training employing the problematization methodology of the Magueres Arc, through teaching cases of students with disabilities and complex communication needs; and 4) after training, the undergraduates read once more and undergo an autoscapy session associated with heteroscapy. The sessions were filmed and transcribed. The data was subjected to content analysis. The results point to the expansion of the repertoire of communicative and reading strategies used by undergraduates during the oral reading of stories. It was concluded that offering theoretical-practical training, which makes future teachers reflect critically on their pedagogical and communicative actions, is essential for the inclusion process.

Keywords: teacher training; storytelling; augmentative and alternative communication.

Resumen

Formación inicial docente en prácticas de lectura dialógica y comunicación aumentativa y alternativa

El artículo describe la formación inicial de profesores sobre prácticas de Lectura Dialógica (LD) y el desarrollo de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA), analizando el impacto de dicha formación en la percepción y desempeño de los estudiantes universitarios en relación con las estrategias y los recursos utilizados en la práctica de narración de historias mediada por la CAA. El estudio, de naturaleza cualitativa y carácter exploratorio, se llevó a cabo en una universidad pública de Río de Janeiro, con la participación de 16 estudiantes de Pedagogía. Se llevaron a cabo cuatro etapas: 1) elección de un libro y filmación de la narración de cuentos antes del entrenamiento; 2) los estudiantes universitarios observaron las escenas del video e

hicieron un autoanálisis, con sus compañeros, mediante autoscopia asociada a heteroscopia, después de ver los videos; 3) formación teórico-práctica con enfoque en la metodología de la problematización con el arco de Maguerez, basada en casos de enseñanza de casos de estudiantes con discapacidad y necesidades comunicativas complejas de comunicación; y, 4) nueva lectura por parte de los estudiantes universitarios y después de la formación, se sometieron a una sesión de autoscopia asociada a heteroscopia. Las sesiones fueron grabadas en vídeo y transcritas. Los datos obtenidos se sometieron a un análisis de contenido. Los resultados apuntan a la ampliación del repertorio de estrategias comunicativas y lectoras empleadas por los estudiantes durante la lectura oral de cuentos. Se concluyó que ofrecer una formación teórico-práctica, que produzca a los futuros docentes a que reflexionen críticamente sobre sus acciones pedagógicas y comunicativas, es esencial para el proceso de inclusión.

Palabras clave: formación docente; narración de cuentos; comunicación alternativa.

Introdução

Estudos apontam que os professores têm dificuldades em utilizar estratégias e recursos de comunicação aumentativa e alternativa (CAA), assim como em realizar as flexibilizações pedagógicas que atendam às necessidades de estudantes que possuem severo distúrbio na comunicação oral e/ou escrita, como aqueles com transtorno do espectro autista (TEA) (Togashi; Walter, 2020; Sampaio; Nunes, 2020; Schirmer; Nunes, 2020; Silva; Nunes, 2020; Guthierrez; Walter, 2021). Sendo assim, mesmo incluídos na sala de aula regular, esses indivíduos com necessidades complexas de comunicação (NCC) encontram-se educacionalmente segregados (Carnevale *et al.*, 2013; Krüger *et al.*, 2013; Nunes; Schirmer, 2017). As NCC podem estar associadas à ausência das habilidades de comunicação indispensáveis (por exemplo, fala articulada e/ou funcional) para atender a todas as necessidades dessas pessoas, levando-as a enfrentarem dificuldades e desafios em suas interações diárias, em virtude do uso e/ou da compreensão limitados da fala, o que demanda a utilização de CAA (Sigafos; Gevarter, 2019).

A CAA é uma área da prática educacional, clínica e de pesquisa interdisciplinar que desempenha um papel essencial nesse cenário, uma vez que fornece ferramentas as quais permitem que pessoas com NCC expressem opiniões, pensamentos, necessidades e desejos de maneira eficiente (Nunes, 2013). Como área, insere-se no campo da Tecnologia Assistiva (TA), abarcando estratégias, serviços e recursos que visam promover autonomia, independência e maior participação das pessoas com deficiência em relação à linguagem (Romano; Chun, 2018). Autores como Andzik *et al.* (2019), Schirmer e Nunes (2020), Aldabas (2021) e Borges e Lourenço (2023) sinalizam como uma barreira à inclusão escolar o déficit na formação de professores para atuar com esses estudantes que demandam CAA.

É nessa perspectiva que os professores precisam saber identificar esses estudantes para buscar conhecimentos e práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão destes em sala de aula. Sabe-se que as estratégias de ensino e os recursos pedagógicos escolhidos pelos docentes devem estar ligados às singularidades de todos os alunos e considerar as necessidades educacionais e os desafios que podem surgir no cotidiano da escola (Rigoletti, 2023). Um exemplo disso são as dificuldades que estudantes com autismo¹ e NCC apresentam na compreensão da leitura (Silva; Walter; Nunes, 2019; Souza, 2024).

¹ Autismo: o termo será utilizado, neste estudo, para se referir ao que acomete as pessoas com TEA.

É preciso ressaltar que problemas de aquisição da leitura não se restringem aos estudantes com deficiência e NCC. No Brasil, cerca de 30% a 40% dos discentes que se encontram nas primeiras séries do ensino fundamental apresentam dificuldade para compreender a leitura (Andrade *et al.*, 2014; Nunes; Walter, 2016).

Os resultados do módulo *Pessoas com deficiência*, publicado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), revelaram que a taxa de analfabetismo entre as pessoas com deficiência foi de 19,5%, ao passo que, entre as pessoas sem deficiência, foi de 4,1% (IBGE, 2023). Outro aspecto identificado refere-se às dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência em seu cotidiano. A pesquisa mostrou que, para as crianças de 2 a 9 anos de idade, os maiores empecilhos estão relacionados à comunicação e à aprendizagem (Gomes, 2023).

Assim, embora haja ações governamentais de incentivo à leitura que visem melhorar a qualidade da leitura e da alfabetização no Brasil para crianças de até 8 anos (Silva, S., 2022; Nunes; Walter, 2016), como o Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), os dados recentes publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam que as taxas de analfabetismo no País são preocupantes (Gomes, 2023).

Esses programas são avaliados por meio da Provinha Brasil, da Prova Brasil e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que são exames aplicados em larga escala nas escolas públicas. Autores como Oliveira e Bonamino (2015) apontam que os estudantes brasileiros têm apresentado fraco desempenho nesses instrumentos avaliativos, sobretudo em questões referentes à leitura. Apesar desses resultados insatisfatórios, em 2020, o Instituto Pró-Livro (IPL), o Itaú Cultural e o Ibope realizaram a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, a qual evidenciou que cerca de 52% dos brasileiros têm o hábito de leitura (Silva, S., 2022). Em contrapartida, dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) atestam que cerca de 50% da população brasileira apresenta problemas na área da leitura (Brasil. Inep, 2023).

Tendo em vista esse contexto, em que estudantes com e sem deficiência apresentam dificuldades em relação ao aprendizado da leitura, faz-se necessário implementar ações formativas nos cursos de licenciatura e Pedagogia que possibilitem aos futuros professores atenderem à diversidade de alunos que se encontra no atual contexto escolar inclusivo. A literatura científica tem apontado a existência de técnicas de leitura oral (mediada) que auxiliam a compreensão leitora de crianças com e sem autismo, principalmente no que se refere à contação de histórias (Whalon *et al.*, 2015; Silva, 2018; Walter; Nunes, 2020; Silva, S., 2022; Müller; Nunes; Schmidt, 2023; Souza, 2024), sendo a prática da leitura dialógica (LD) uma das estratégias utilizadas (Walter; Nunes, 2020; Silva, S., 2022; Souza, 2024). Na LD, o mediador intercala a leitura oral com perguntas e *feedbacks* destinados ao ouvinte. Durante a leitura, as perguntas devem estar relacionadas à história, contemplando o acrônimo Crowd, em que cada letra significa: *complete* (perguntas de completar frases ou palavras); *recall* (perguntas que recordam fatos da história mencionados anteriormente); *open-ended* (perguntas de final aberto, como: "O que está acontecendo aqui?"); *wh questions* (perguntas abertas do tipo "Quê?", "Quem?", "Como?" e "Onde?"); e *distancing* (perguntas que solicitam a resposta da criança sobre vivências pessoais relacionadas à história) (Walter; Nunes, 2020; Silva, S., 2022).

No que diz respeito aos *feedbacks*, o protocolo de LD prevê a estratégia do Peer (*prompt, evaluate, expand and repeat*), baseada no uso das dicas do próprio livro, que conduzem às respostas das questões concebidas, de repetição da resposta correta dada pela criança, de

elogios e de expansão de vocabulário por meio do acréscimo de informações à resposta (Whitehurst *et al.*, 1994; Silva, S., 2022; Souza, 2024).

Com base nas técnicas da LD, desenvolveram-se outras investigações. No estudo conduzido por Whalon, Delano e Hanline (2013), foram apontados resultados promissores quanto ao uso do *Reading to engage children with autism in language and learning* (Recall) em crianças que apresentam dificuldades para compreender a leitura. O programa, assim como a LD, faz uso do acrônimo Crowd, além de perguntas para estimular o estabelecimento de inferências e identificação emocional. Também há estratégias, como pausa intencional, atenção compartilhada e Peep hierárquico.

O Peep hierárquico apresenta quatro níveis: nível 1 (sem ajuda visual); nível 2 (três suportes visuais); nível 3 (dois suportes visuais); e nível 4 (um suporte visual). Se a criança responder de forma correta no nível 1, por exemplo, o adulto deve parafrasear a resposta da criança, expandir o vocabulário e, em seguida, elogiá-la. Mas, caso a criança não responda ou responda de forma incorreta, o adulto deverá lhe ofertar o nível 2, lembrando que o adulto sempre deve avaliar o tempo de resposta da criança e ofertar os demais suportes visuais de acordo com a necessidade do ouvinte. Caso a criança não responda ou responda incorretamente ao nível 4, o adulto deverá colocar a mão da criança sobre a resposta correta e, em seguida, expandir o vocabulário e elogiá-la (Whalon; Delano; Hanline, 2013).

Essa abordagem tem como objetivo ajudar as crianças, por intermédio de suportes visuais, sendo eles imagens, fotos ou pictogramas que se refiram à história contada, a responderem, de forma mais precisa, às perguntas, além de se fazer entender e buscar expandir o vocabulário por meio do reforço positivo (Whalon; Delano; Hanline, 2013; Silva, S., 2022).

No Brasil, Silva, S. (2022) verificou os efeitos da implementação, por responsáveis, do Programa de Leitura e Comunicação para Crianças com Autismo (Proleca) em crianças com e sem autismo. O Proleca, além de reunir estratégias do Recall, incorpora estratégias lúdicas (como entonação, dramatização e onomatopeia) e perguntas para estimular o reconto das narrativas. Ressalta-se que, nesse estudo, os suportes visuais continham pictogramas do portal Arasaac², que foram inseridos no *app* denominado Proleca+³. Como resultado, os participantes responsáveis passaram a contar histórias de forma lúdica, intercalando-as com perguntas estratégicas e suportes visuais. Os responsáveis receberam formação teórico-prática a respeito do programa de leitura mencionado, sendo submetidos também aos procedimentos de autoscopia⁴. Quanto às crianças, elas se engajaram e se mantiveram por mais tempo concentradas na tarefa de leitura. Os suportes visuais foram frequentemente utilizados e auxiliaram nas leituras. Além disso, as crianças passaram a recontar as histórias lidas na pesquisa em outros ambientes naturais, como a escola.

Souza (2024) avaliou os efeitos da aplicação das estratégias do Proleca em uma criança com TEA verbal em uma escola pública localizada no município do Rio de Janeiro. A mediação da leitura, por meio do emprego de perguntas e suportes visuais, mostrou-se extremamente importante, sobretudo porque a criança permaneceu por mais tempo na tarefa de leitura,

² O portal Arasaac disponibiliza, de forma gratuita, um catálogo com 10 mil símbolos pictográficos e recursos para comunicação, acessibilidade cognitiva e elaboração de materiais.

³ Segundo Silva, S. (2022), é um aplicativo para Android inspirado nos estudos de Whalon, Delano e Hanline (2013), voltado para facilitar o manuseio dos cartões físicos (suportes visuais) ofertados no decorrer das leituras.

⁴ Segundo Nunes *et al.* (2020, p. 18), a autoscopia pode ser definida como “[...] a observação tardia do ‘eu’ em uma situação pedagógica dada e registrada. Após essa observação de si próprio ofertada pelo vídeo, o professor tomará consciência de certas lacunas em sua ação, realizando, assim, a autoconfrontação e a autoavaliação”.

demonstrando interesse pela história. Além disso, observou-se, nesse estudo, que a criança passou a recontar as histórias lidas para os seus colegas de classe.

A CAA, os livros de histórias e as práticas leitoras podem ser aproveitados como estratégias acadêmicas, sendo recursos essenciais para as aquisições linguísticas, principalmente no que se refere à estrutura sintática (Deliberato; Silva, 2023) e à ampliação de vocabulário (Deliberato; Adurens; Rocha, 2021). Segundo Deliberato, Adurens e Rocha (2021), as narrativas presentes no conto e reconto de histórias precisam fazer parte da rotina das crianças nos diferentes contextos nos quais estão inseridas (familiar, escolar, entre outros). A contação de histórias atua como um instrumento que favorece a interação entre o estudante e o professor, sendo um recurso pedagógico essencial no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento do discurso narrativo, o qual possibilita a aquisição da leitura e da escrita, além de incentivar a capacidade imaginativa.

Dado que as estratégias de LD e a implementação de CAA no contexto escolar, englobando não só os recursos, mas as estratégias comunicativas, são elementos importantes no processo de inclusão de estudantes com NCC, desenvolveu-se este estudo, cujos objetivos foram: descrever a formação inicial de professores em práticas de LD e desenvolvimento de CAA, e analisar o impacto da formação na percepção e na atuação dos graduandos em relação às estratégias e aos recursos utilizados na prática de contação de histórias mediada por CAA.

Procedimentos

Sendo assim, foi conduzida uma pesquisa de natureza qualitativa e caráter exploratório em uma universidade pública do Rio de Janeiro, no período de fevereiro a outubro de 2022. A prática aqui relatada constitui um recorte de uma investigação mais ampla, voltada à formação inicial e continuada de professores nas áreas de TA e CAA, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj). Além disso, foi desenvolvida de forma integrada ao currículo do curso de Pedagogia, como parte das disciplinas eletivas intituladas Pesquisa e Práticas Pedagógicas, ofertadas entre o terceiro e o sexto período. O estudo envolveu:

- a) *Participantes*: fizeram parte 16 graduandos do curso de Pedagogia, com idades entre 20 e 47 anos, sendo 15 deles matriculados no quinto período e um no sexto. Também participaram duas pesquisadoras como interventoras, ambas docentes das áreas de Educação Especial e Educação Inclusiva, e uma assistente de pesquisa, estudante do oitavo período do mesmo curso.
- b) *Local*: o estudo foi realizado em duas salas do curso de Pedagogia de uma universidade pública do Rio de Janeiro. Ambos os espaços são destinados ao ensino, à pesquisa e à extensão em TA e CAA e possuem recursos de baixa, média e alta tecnologia.
- c) *Instrumentos*: foram utilizados diário de campo e protocolo de análise do roteiro de estratégias e dos recursos produzidos pelos graduandos durante a formação.
- d) *Materiais*: foram usados 16 títulos de histórias infantojuvenis, jogos, computadores

com acesso ao aplicativo Prancha Fácil⁵ e ao portal Araasac e o *software* Boardmaker with Speaking Dinamically Pro⁶, além de plastificadoras e impressoras para a produção de pranchas e cartões de CAA, adaptação dos livros e desenvolvimento de outras atividades pedagógicas. Também foram utilizadas câmera fotográfica e filmadora para registro e acompanhamento das produções e das sessões de formação.

- e) *Procedimentos gerais*: a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o parecer de aprovação nº 3.915.311. Todos os envolvidos assinaram o Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido (TCLE).
- f) *Procedimentos específicos*: a formação inicial teve um caráter teórico-prático e envolveu quatro etapas, a saber:

- 1 Antes de iniciar a formação, os graduandos foram convidados a escolher um exemplar, entre os livros predefinidos do acervo disponível em uma sala de leitura, para que explorassem e contassem a história com base em seus conhecimentos prévios, sendo filmados durante o processo. Essa primeira gravação foi realizada em uma sala, pela assistente de pesquisa, na presença apenas do participante e da própria assistente.
- 2 Após essa primeira leitura, os graduandos assistiram às cenas dos vídeos pré-selecionados pelas pesquisadoras e, a partir disso, realizaram uma autoanálise com seus pares. Esse procedimento associou a autoscopia (observação de si próprio em uma situação prática registrada) à heteroscopia (avaliação do desempenho docente por parte dos pares) (Silva, S., 2022). No presente estudo, registrou-se a prática dos participantes e, em seguida, houve um momento de análise em grupo para que, ao assistirem aos vídeos, todos realizassem a reflexão sobre suas próprias atuações, bem como as dos colegas, durante a leitura oral de histórias.
- 3 Foi ofertada uma formação teórico-prática com 15 encontros (cinco encontros *on-line* e dez presenciais), totalizando 60 horas. As aulas síncronas eram acompanhadas de atividades assíncronas, como elaboração de caso de ensino, leitura de textos, observação de vídeos e participação em fóruns de discussão no ambiente virtual de aprendizagem do curso de Pedagogia. A abordagem educacional adotada utilizou a metodologia da problematização com o arco de Maguerez (Berbel, 1998; Darius; Lopes, 2017), partindo de casos de ensino (como realidade prática). Essa metodologia possui cinco etapas, que se desenvolvem com base na realidade ou no recorte da realidade e que compreendem: observação do problema, identificação dos pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade (Berbel, 2012; Colombo; Berbel, 2007). A proposta do arco de Maguerez prevê que os professores-estudantes tenham

⁵ O Prancha Fácil é um *software* de CAA desenvolvido por meio de parceria entre o Laboratório de Tecnologia Assistiva do Núcleo de Computação Eletrônica (NCE) e o Núcleo de Pesquisa em Tecnologia Assistiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro (AssistUFRJ).

⁶ O *software* contém uma biblioteca com mais de 5 mil símbolos pictográficos, denominados *picture communication symbols* (PCS). Ele é utilizado para a criação de pranchas e cartões de CAA e, também, para confecção de material lúdico e pedagógico. Permite, ainda, a criação de pranchas dinâmicas, em que a pessoa com NCC visualiza sua prancha principal no monitor do computador e, ao acessar um símbolo, que representa outro tema, automaticamente acontece a mudança da prancha, para que ela possa falar sobre o tópico desejado e realizar atividades pedagógicas interativas.

contato com as situações-problema em um cenário real. Essa abordagem leva os futuros docentes a exercitarem a cadeia dialética de ação-reflexão-ação ou, em outras palavras, a relação prática-teoria-prática, tendo como ponto de partida e de chegada do processo de ensino e aprendizagem a realidade social (Berbel, 1998). Os casos de ensino são como relatos que representam acontecimentos vividos pelos futuros professores durante sua prática. No caso dos participantes desta pesquisa, a prática consistiu nos seus estágios realizados junto aos estudantes com deficiência. Esses episódios descritos exemplificam os desafios enfrentados pelos graduandos ao lidar com questões de ensino e do estudante (Duek, 2020). Os problemas identificados nos casos de ensino foram, primeiramente, as dificuldades de comunicação e interação social dos discentes com seus professores e colegas, bem como a ausência de flexibilização e adaptação das propostas pedagógicas. Sendo assim, foram eleitos como temas importantes a serem estudados: linguagem, fala e comunicação; sistemas de CAA; adequação de material pedagógico com símbolos pictográficos; livros acessíveis para pessoas com NCC; portal Arasaac; softwares de CAA (Gerador de Pranchas Arasaac e Prancha Fácil); estratégias de LD e comunicação; e Proleca⁷. No final dessa etapa, os graduandos foram orientados a elaborar um roteiro de estratégias, por escrito, com o objetivo de nortear a segunda leitura. Assim, foram instruídos a: refletir sobre o caso de ensino de um estudante com NCC; identificar as habilidades importantes de serem adquiridas pelo estudante com NCC; pensar sobre o tema e o vocabulário do livro; com base na obra escolhida, selecionar e redigir as estratégias comunicativas e de leitura que seriam empregadas durante a contação de histórias, tendo em vista o que fora estudado durante a sua formação; e anexar aos roteiros os arquivos, em .doc ou .pdf, dos recursos de CAA elaborados para o estudante com NCC responder às questões, fazer comentários e recontar o livro selecionado. Antes da segunda leitura, os participantes entregaram os roteiros para a pesquisadora.

- 4 Após a formação teórico-prática, os graduandos fizeram a nova leitura e passaram por uma segunda sessão de autoscopia associada à heteroscopia. Cabe ressaltar que, antes das sessões, a pesquisadora e a assistente de pesquisa assistiram aos vídeos na íntegra e escolheram cenas com pontos para serem discutidos durante o encontro com o grupo. Os registros foram editados pela pesquisadora de acordo com as cenas escolhidas, que não tinham duração padronizada de tempo nem apresentavam número específico de cenas para cada participante. Diante do exposto, os participantes puderam analisar seu desempenho na leitura oral das histórias escolhidas, observando os pontos positivos e as dificuldades constantes no processo de leitura da narrativa, nas estratégias comunicativas elencadas e no uso dos recursos de CAA.

Destaca-se que, durante toda a formação, os graduandos trabalharam com o mesmo livro de história infantojuvenil.

⁷ O Proleca baseia-se nas estratégias de LD e Recall e, como diferencial, dispõe de práticas de contação de histórias e reconto de narrativas para engajar crianças com e sem TEA nas abordagens (Silva, S., 2022).

Análise dos dados

Os roteiros produzidos pelos participantes foram lidos na íntegra pela pesquisadora e pela assistente de pesquisa, sendo submetidos a uma análise de conteúdo. Além disso, foram verificados os recursos e as estratégias formuladas e empregadas na leitura das histórias antes e após a formação. Após essa etapa, foi realizada a leitura de todos os dados coletados, por meio dos seguintes instrumentos: diário de campo, protocolos e sessões videogravadas, transcritas *verbatim*.

A triangulação de dados contemplou a análise de todos os instrumentos, cruzando-os com a literatura científica. Com base nas informações, foi executada a análise de conteúdo conforme Bardin (2010), realizando-se a pré-análise, a exploração e o tratamento dos dados coletados.

Todo o material empírico coletado, constituído pelas falas dos graduandos ao longo da pesquisa, foi integralmente transcrito e analisado, sem seleção por amostragem. O processo de categorização foi realizado de forma colaborativa por duas pesquisadoras e uma assistente de pesquisa, que, de maneira independente e, posteriormente, em conjunto, examinaram os dados e identificaram as categorias emergentes a partir do conteúdo das falas. Essa estratégia visou garantir maior rigor metodológico, conferindo maior confiabilidade à definição e à validação das categorias analíticas.

Após a inferência e interpretação dos resultados, foram elencadas duas categorias, descritas a seguir:

- 1) Autoscopia associada à heteroscopia: abrange as reflexões dos graduandos ao se observarem em ação (autoscopia) e ao analisarem as práticas de seus colegas e da pesquisadora (heteroscopia).
- 2) Estratégias de leitura oral de histórias, subdivididas em duas subcategorias: (a) desempenho dos graduandos durante a contação das histórias; e (b) roteiro elaborado pelos graduandos para a leitura oral. Essa categoria contempla as práticas adotadas pelos graduandos durante a leitura de histórias, com ênfase na mediação pedagógica, no uso de recursos de CAA e na interação com o ouvinte.

Resultados

Categoria “Percepções obtidas por meio da autoscopia associada à heteroscopia”

Um dos objetivos do estudo foi desenvolver um trabalho reflexivo e colaborativo com os graduandos. Por isso, adotou-se a metodologia da problematização com o arco de Maguerez, partindo dos casos de ensino. Dessa forma, a elaboração dos roteiros, com estratégias de leitura oral de histórias e recursos de CAA, foi pensada com base nas necessidades de um estudante com NCC incluído no contexto de uma sala de aula regular, o que estimulou que os professores em formação inicial não só pensassem sobre sua ação no momento de execução da atividade, mas continuassem fazendo isso após finalizá-la, principalmente no momento da sessão de autoscopia associada à heteroscopia.

A seguir, serão destacadas algumas mudanças ocorridas na prática da leitura oral de histórias durante as sessões de heteroscopia, antes e após a formação. Na primeira

sessão, a pesquisadora explicou o procedimento. Antes de expor os trechos dos vídeos dos participantes, mostrou um vídeo no qual ela aparecia contando uma história para uma criança. Depois disso, foi solicitado aos graduandos que avaliassem sua ação na cena. Em seu diário de campo, a pesquisadora registrou:

A intenção foi me expor para os estudantes em uma atividade semelhante. Percebi que eles se sentiram um pouco incomodados e tensos com a atividade proposta. Por isso, iniciei a reflexão sobre o que percebi de adequado e aquilo que eu poderia melhorar na contação. Expliquei que eu já havia passado pelo processo de autoscopia, assim como eles também iriam passar.⁸

Os graduandos relataram nervosismo e outros sentimentos negativos diante da tarefa de se assistirem em ação, conforme podemos observar: “A primeira vez não é muito fácil, a gente fica meio impactado. É horrível olhar para a câmera, eu estava tentando imaginar um monte de criança, mas é muito difícil”. Também relataram desconforto em razão do uso da máscara: “[...] a acústica [...] não tava boa, então isso também é diferente de você estar sem máscara, em um ambiente mais confortável”.

Oito participantes consideraram difícil a experiência, por se tratar de uma simulação realizada sem crianças:

A gente tá reclamando [...] da situação de não estar com uma criança ali, mas tenta se colocar com uma criança ali, uma criança que a gente não conhece, com um livro que a gente não conhece. Acho que teria sido 30 vezes pior, porque quando você conhece a criança, mas não conhece o livro, você sabe como agradar ali e, quando você conhece o livro, mas não conhece a criança, você sabe como contar. Mas, sem conhecer nada, é complicado.

Sobre a autoanálise, eles comentaram o que poderiam ter feito no momento da leitura oral da história, sendo os aspectos mais enfatizados o uso de entonação e a necessidade de fazer perguntas durante a sessão de leitura: “[...] poderia ter *feito algumas perguntas* para saber se a criança tá conseguindo entender, se está prestando atenção...”. No entanto, outros pontos também apareceram, como: “Eu podia ter mostrado as *ilustrações* enquanto lia, eu fiz uma certa atuação” e “Faltou fazer as perguntas, *falar sobre a capa...*”.

Um dos graduandos se referiu à necessidade de se alterar a linguagem da história: “No livro fala que ela tomou um tiro, eu não queria falar que ela tinha levado um tiro, aí eu botei que ela tinha se machucado”. Essa observação suscitou, no grupo, a discussão sobre a necessidade de se alterar ou não o vocabulário das histórias:

Eu tive exatamente uma dúvida em relação ao vocabulário, quando eu estava “pegando” as palavras. Eu posso colocar um sinônimo ali, que eu acho que vai fazer mais sentido, em questão de símbolo, porque eu fico preocupada [com] como o autor colocou aquilo ali. Dependendo da faixa etária, pode causar um pouco de reflexão. Exato! Ou uma faixa etária, nesse caso ensino fundamental, e na realidade daquela criança, então porque é diferente eu falar.

⁸ Todas as falas que serão relatadas a seguir foram retiradas das sessões de heteroscopia ocorridas ao longo da pesquisa.

Os aspectos que os participantes salientaram como boas estratégias utilizadas pelos colegas na leitura oral da história foram, por exemplo, que um deles “[...] *explorou a capa*. Ele contou a história [...], então ele conseguiu *fazer um compilado rápido* do que estava escrito sem necessariamente precisar ler direitinho. Ele meio [que] condensou aquilo ali, *resumindo*”. Dois deles elogiaram o uso de onomatopeias durante a contação de história realizada por um colega, e um deles registrou: “Adorei as onomatopeias! [...] o som, para uma criança, torna tudo muito atrativo!”.

O graduando comentou os elogios:

as crianças às vezes esperam esses momentos de barulho. Eu tenho uma música que ela tem um barulhinho, que ela aponta para cima e aponta para baixo (assobio). Eles ficam esperando. Às vezes, a gente canta na pressa e não faz o barulhinho, aí eles falam “mas não subiu e não desceu”.

A pesquisadora perguntou se os participantes se lembrariam da experiência quando fossem contar uma história no futuro. A maioria revelou que sim, como se observa na fala de um graduando:

Sim. Sabe qual o problema? É a vantagem da ignorância, porque aí eu tenho a desculpa de [...] não ter visto ainda a S. [professora participante da pesquisa] falando um monte de técnicas e da próxima vez eu vou ficar. Eu sei tudo, preciso colocar em prática tudo o que eu sei. Essa é a minha preocupação na próxima.

Após a formação recebida de abril a julho de 2022, os graduandos passaram por uma nova sessão de videogravação, na qual contaram uma história, seguida de uma segunda sessão de autoscopia associada à heteroscopia. Na autoanálise, eles citaram novamente sensações de tensão e nervosismo durante a atividade, mas também perceberam os seguintes aspectos:

Tentei trazer as questões e as estratégias. Eu fiquei nervosa, mas eu acho que eu consegui trazer, *fazendo as perguntas*. Não sei se vai mostrar, mas eu também fiz os fantoches.

Fiquei *treinando com a minha irmã* pra poder ficar bom. [...] *Fiz um roteiro das perguntas*.

Eles salientaram aspectos que deveriam ser cumpridos, tais como: “oferecer a prancha para o estudante responder [...], parabenizar pela resposta [...]”, “[ter] usado mais entonação”, “ter resumido”, entre outros.

Na segunda atividade de contação de histórias, os graduandos fizeram um *role playing*, de modo que um representava o professor e o outro, o estudante com deficiência e NCC. Além do livro, no qual foram inseridos pictogramas, eles produziram recursos de CAA (como pranchas e cartões de CAA com pictogramas do portal Arasaac e outras imagens) com o vocabulário dos livros. Sobre o uso desses recursos, alguns relataram que haviam combinado quais seriam as perguntas e respostas esperadas e avaliaram o processo da seguinte forma:

Isso que eu ia falar: [é] que, por mais que a gente quisesse que usasse a imaginação, pelo menos eu e minha colega combinamos de apontar e somente apontar... Então, não tivemos o trabalho de pegar e mostrar porque, pelo menos na minha cabeça, eu sabia que ela ia conseguir pegar e apontar, procurar e apontar. Então, acho que faltou um pouco da gente imaginar mais.

Todos relataram dificuldades em administrar o livro e os recursos de CAA ao mesmo tempo, como se percebe neste relato: “Outra coisa: a questão do espaço. Na hora que a gente for manusear a prancha, você vê a dificuldade em procurar, é como se a gente não conhecesse o nosso próprio material!”. Um dos participantes destacou o desenvolvimento processual da atividade: “Acho que na verdade, desde os primeiros vídeos que a gente gravou, [o que acontece] é um processo evolutivo”.

No diário de campo, a pesquisadora relatou da seguinte forma sua percepção da segunda sessão de heteroscopia:

Percebi alguns estudantes mais relaxados e falantes. De certa forma, ainda que os vídeos mostrassem aspectos que precisam ser retomados, em relação às estratégias de contação de leitura e estratégias comunicativas para estudantes com NCC, os graduandos perceberam o que faltou, o que precisa ser revisto. Conseguiram analisar aspectos importantes para a próxima etapa, que será o atendimento educacional especializado.

A seguir, apresenta-se um quadro comparativo que sintetiza as percepções e mudanças observadas nos graduandos antes e após a formação.

Quadro 1 – Comparativo – antes e após a formação

Aspectos observados	Antes da formação	Após a formação
Sentimentos diante da autoscopia	Nervosismo Desconforto ao se ver em vídeo Tensão com a simulação sem crianças	Nervosismo ainda presente Maior naturalidade e envolvimento na atividade
Execução da leitura oral	Pouco uso de entonação Ausência de perguntas Leitura mecânica Falta de interação visual	Uso de entonação Inclusão de perguntas Utilização de recursos expressivos (fantoques, gestos)
Uso de recursos de CAA	Não utilizados ou pouco considerados	Planejamento e uso de pranchas, cartões com pictogramas Combinação prévia de perguntas/respostas
Reflexão sobre linguagem	Dúvidas sobre alterar vocabulário original das histórias	Discussões mais fundamentadas sobre adaptação de vocabulário conforme faixa etária e contexto
Interação com o material	Foco excessivo na leitura do livro Pouca exploração visual	Exploração da capa e das ilustrações Resumos orais criativos
Percepção do próprio desempenho	Impacto inicial negativo Baixa autoconfiança	Reconhecimento de evolução Capacidade de identificar pontos fortes e aspectos a melhorar

Fonte: Elaboração própria.

A partir das análises realizadas por meio do uso combinado da autoscopia e da heteroscopia, foi possível identificar, no Quadro 1, importantes avanços nas práticas pedagógicas dos graduandos. Destacam-se, especialmente, melhorias no uso dos recursos de CAA e aprofundamento na reflexão crítica sobre o próprio desempenho em sala de aula.

A categoria a seguir tem relação com a aplicação prática do conhecimento obtido durante a formação.

Categoria “Estratégias de leitura oral de histórias”

A categoria referente ao uso de estratégias de leitura oral de histórias foi verificada de duas formas. A primeira está relacionada ao modo como os graduandos efetuaram a leitura oral das histórias. Para isso, o desempenho deles foi registrado e analisado por meio de videograções realizadas no início e no final da formação. A segunda diz respeito aos roteiros escritos pelos participantes, visando acompanhar os livros de histórias e os recursos de CAA desenvolvidos por eles.

Desempenho dos graduandos durante a contação das histórias

As filmagens revelaram que, antes da formação, quando os graduandos ainda não haviam sido instruídos a utilizar as estratégias do Proleca e os recursos da CAA, os tempos de leitura oral das histórias variaram entre 115 e 451 segundos. Em média, eles levaram 237 segundos para completar a leitura. Após a formação, o tempo de leitura oral das histórias variou entre 124 e 693 segundos, sendo a média de 378 segundos por história.

O Gráfico 1 ilustra, de forma comparativa, o desempenho dos graduandos antes e após a formação quanto ao uso de estratégias de leitura oral e recursos de CAA.

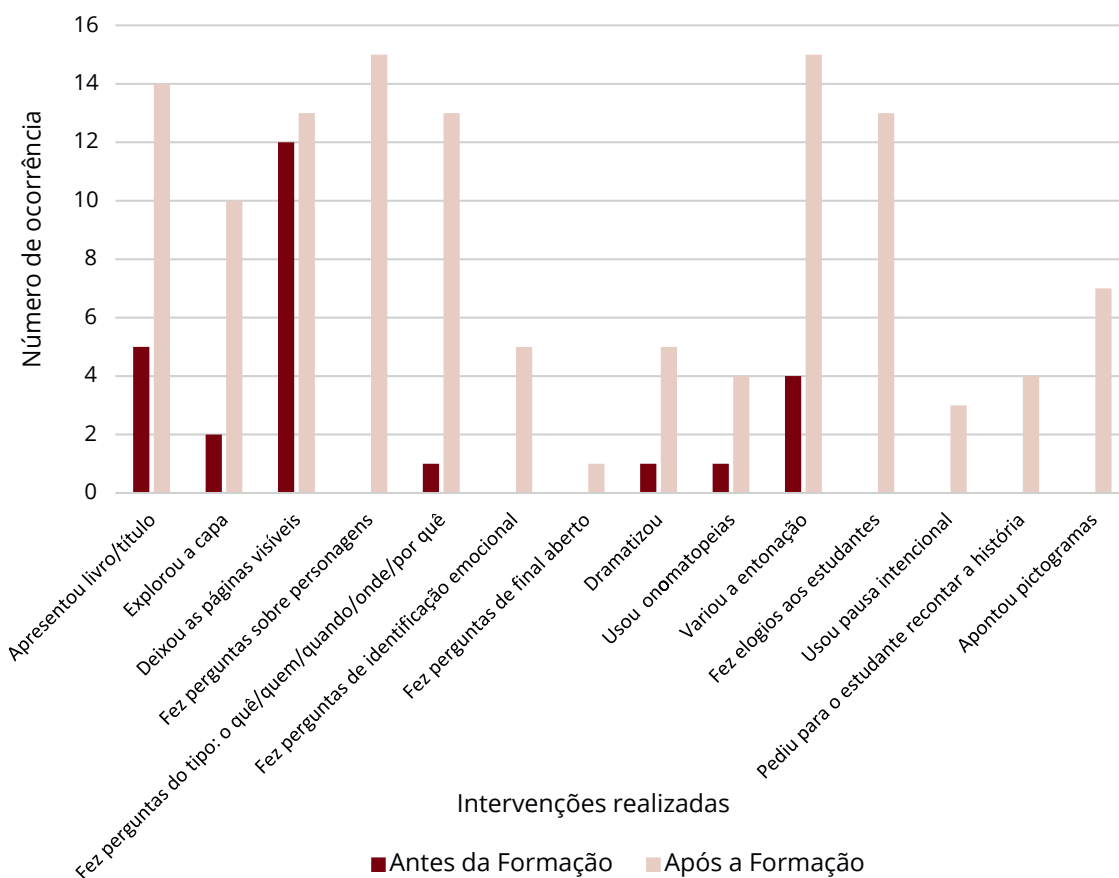


Gráfico 1 – Estratégias de mediação da leitura e uso da CAA antes e após a formação

Fonte: Elaboração própria.

Em relação às estratégias propostas pelo Proleca, antes da formação, 11 graduandos (69%) não apresentaram o livro nem explicaram seu título antes de começarem a ler a história e apenas dois (13%) exploraram a capa do livro. Além disso, 12 participantes (75%) mantiveram as páginas do livro sempre à vista do espectador. Nenhum deles demonstrou ter elaborado perguntas sobre os personagens da história. Apenas um (6%) fez perguntas do tipo “O quê?”, “Quando?”, “Quem?”. Nenhum graduando fez perguntas de identificação emocional, perguntas de final aberto (por exemplo: “O que você vê aqui nesta página?”) nem pausa intencional. Somente um (6%) dramatizou durante a leitura da história. Quanto ao uso de onomatopeias (quando algumas palavras da história são substituídas pelo som representativo), apenas um (6%) o fez. A variação de entonação foi efetivada por quatro graduandos (25%). Conforme indicado no gráfico, nenhum dos graduandos estimulou o reconto da narrativa ou realizou elogios aos estudantes, tampouco apontou para os pictogramas durante a atividade.

Após a formação, dez graduandos (62%) exploraram a capa do livro e 13 (81%), ao ler a história, deixaram as páginas do livro sempre à vista. Dois participantes (13%) utilizaram algum tipo de suporte para posicionar os recursos de CAA enquanto seguravam o livro. Um deles fez uso de um plano inclinado, o que facilitava a visualização dos pictogramas durante a leitura. O outro optou por um avental de feltro, no qual era possível fixar os cartões com pictogramas e, também, incorporar outros elementos, como miniaturas, tornando a interação mais acessível e dinâmica.

Quinze graduandos (94%) fizeram perguntas sobre os personagens da história e 13 elaboraram perguntas simples e diretas, do tipo “O quê?”, “Quando?” e “Quem?”, buscando estimular a compreensão e a participação durante a leitura ou a atividade proposta. Cinco (31%) fizeram perguntas voltadas à identificação de emoções, incentivando a reconhecer e nomear sentimentos, e apenas um (6%) formulou perguntas de final aberto, que permitem respostas mais elaboradas e criativas. Observamos, também, que um (6%) aproveitou a resposta correta do “estudante” (colegas que fizeram o papel de pessoas com NCC) para expandir o vocabulário, enriquecendo a interação. Treze (81%) elogiaram a resposta do “estudante” no *role playing*, o que reforça positivamente o envolvimento e a participação.

Apenas três graduandos (19%) fizeram pausa intencional durante a leitura, como esperar de 3 a 5 segundos antes de virar a página do livro. Esse tipo de pausa tem como objetivo dar tempo para que as informações sejam processadas e haja a oportunidade de se expressar ou interagir. A dramatização durante a leitura oral da história foi realizada por cinco participantes (31%). Quatro (25%) fizeram uso de onomatopeias com o objetivo de enriquecer a expressividade da leitura e favorecer o interesse do interlocutor. Quinze (93%) variaram a entonação durante a leitura oral da história, o que contribui para a expressividade da narrativa e favorece o engajamento do interlocutor. Nenhum graduando estimulou o reconto livre da história, porém quatro (25%) incitaram o reconto dirigido da história por meio de perguntas, como: “Quem são os personagens da história?”, “De qual você mais gostou?” e “Como terminou a história?”. Onze demonstraram sensibilidade ao esperar, pelo menos, 10 segundos pela resposta do “estudante”, respeitando o tempo de processamento necessário para a comunicação.

O Gráfico 2 apresenta uma comparação direta entre os diferentes aspectos do uso dos recursos de CAA após a formação. Esse formato evidencia, com mais clareza, a disparidade entre as práticas mais consolidadas (adaptação dos materiais) e aquelas que ainda precisam ser fortalecidas (uso de suportes e apontar para pictogramas).

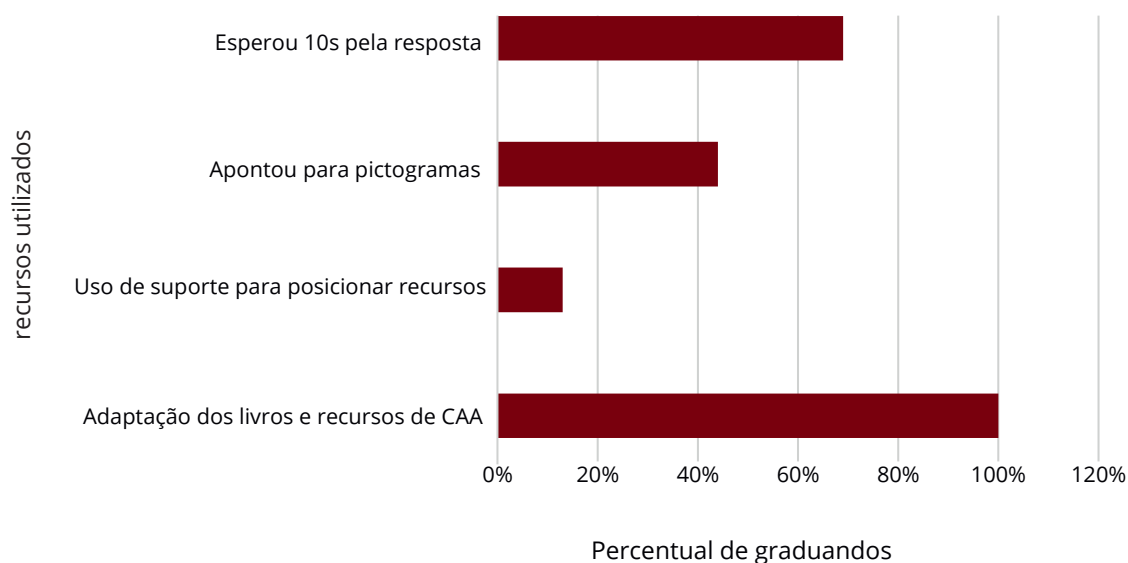


Gráfico 2 – Uso dos recursos de CAA pelos graduandos após a formação

Fonte: Elaboração própria.

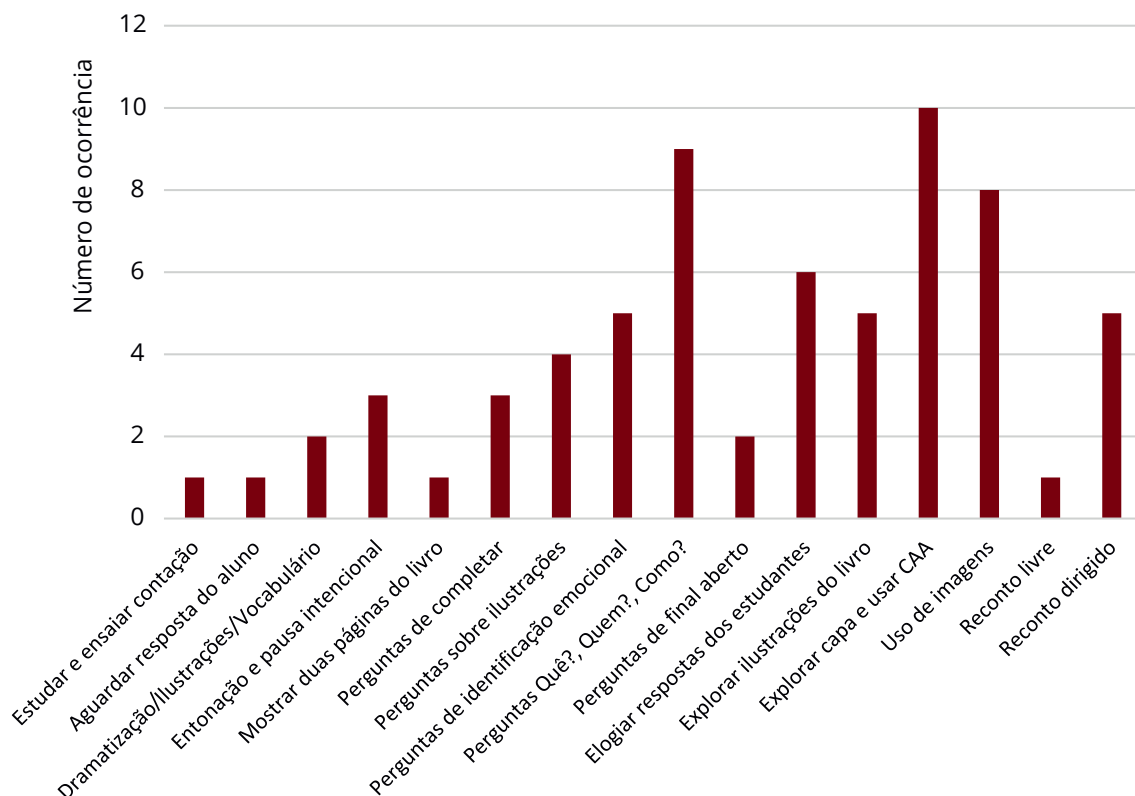
Todos os graduandos realizaram adaptações nos livros, como a inclusão de pictogramas e a adequação da linguagem, além de confeccionarem e utilizarem recursos de CAA, como pranchas e cartões com pictogramas e fotografias. Porém, somente sete (44%) apontaram para os pictogramas correspondentes ao vocabulário da obra dispostos nos cartões, nas pranchas ou nos livros.

Outro aspecto observado nas filmagens da segunda leitura oral da história foi a dificuldade dos futuros professores em manusear simultaneamente o livro e os recursos de CAA que produziram. Muitos acabaram se esquecendo de apresentar os recursos de CAA ou de deixá-los ao alcance dos seus “estudantes”. Isso dificultou a possibilidade de resposta por parte deles, já que não tinham acesso aos recursos necessários para participar das estratégias propostas.

Roteiros elaborados pelos graduandos para a leitura oral das histórias

As estratégias de leitura que aparecem na análise dos vídeos da segunda sessão de leitura oral constam nos 16 roteiros produzidos pelos graduandos.

O Gráfico 3 apresenta o número de ocorrências em que as diferentes estratégias de leitura foram mencionadas nos roteiros elaborados individualmente pelos graduandos, como parte da preparação para a atividade de leitura oral de histórias. Esses roteiros foram produzidos com o intuito de orientar e planejar a prática da leitura oral, evidenciando as escolhas pedagógicas dos participantes. Com base na análise visual, é possível identificar quais estratégias foram mais recorrentes e quais apareceram com menor frequência, o que fornece um panorama sobre as preferências e dificuldades enfrentadas pelos graduandos nesse processo de planejamento.



Tipos de estratégias elaboradas pelos graduandos

Gráfico 3 – Estratégias contidas nos roteiros

Fonte: Elaboração própria.

Observou-se dificuldade significativa na redação de roteiros por escrito que orientassem, de forma clara, o professor na atividade de leitura oral. A maioria dos graduandos apenas listou as estratégias e as perguntas a serem realizadas, indicando a página do livro para a qual fora pensada cada questão. A seguir, são apresentadas as estratégias, descritas de acordo com o número de trabalhos em que foram identificadas.

Apenas um roteiro (6%) fez referência à necessidade de estudar previamente o livro e ensaiar a contação da história. Também só um (6%) citou a importância de aguardar a resposta do aluno. As estratégias de dramatização e de apontar as ilustrações e os pictogramas, bem como a importância de expandir o vocabulário apareceram em dois roteiros (13%). A entonação e a pausa intencional aparecem em três (19%). Somente um (6%) descreveu a necessidade de deixar visíveis as duas páginas do livro. Perguntas de completar apareceram em três roteiros (19%); perguntas referentes às ilustrações, em quatro (25%); perguntas de identificação emocional, em cinco (31%); perguntas sobre os personagens e perguntas do tipo “Quê?”, “Quem?” e “Como?”, em nove (56%); e perguntas de final aberto, em dois (13%). Em média, os graduandos elaboraram seis perguntas por livro.

Elogiar as respostas dos estudantes apareceu em seis roteiros (37%), como podemos ver no trecho: “Sempre lembre de elogiar o(a) aluno(a) a cada resposta, participação ou atenção dele em torno do momento da contação da história. É essencial que ele sinta que está indo bem e que o(a) professor(a)/mediador(a) está vendo isso”. Explorar as ilustrações do livro

foi citado em cinco roteiros (31%). Apresentar e explorar a capa do livro e usar o recurso de CAA para o estudante responder às questões apareceram em dez roteiros (62%). O uso de imagens apareceu em metade dos roteiros apresentados. Por fim, o reconto livre foi citado em apenas um (6%), e o reconto dirigido, em cinco (31%).

Ao final da história, o(a) aluno(a) poderá ser estimulado(a) a realizar um reconto da narrativa. Para isso, as pranchas de comunicação temáticas do livro, que contêm informações detalhadas sobre a história, poderão ser utilizadas como suporte durante a recontagem. Dessa forma, esse processo poderá ocorrer por meio de um reconto livre.

Discussão

Os procedimentos adotados na formação possibilitaram aos graduandos refletirem sobre a realidade prática, tendo em vista que partiram das experiências vivenciadas em seus estágios, construindo casos de ensino e elegendo os pontos-chave a serem aprofundados de forma teórico-prática.

Schirmer e Nunes (2020) desenvolveram um estudo com o objetivo de implementar e avaliar os efeitos de um programa de formação que envolveu 37 graduandos de Pedagogia. Como abordagem educacional, os autores utilizaram a metodologia da problematização com o arco de Magueres para ensinar os graduandos a utilizarem recursos de TA, principalmente de CAA. Além dos graduandos, participaram da pesquisa 26 estudantes com deficiência e NCC e cinco docentes de uma escola especial da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro. As pesquisadoras também partiram da construção de casos (como observação da realidade). Assim como em nosso estudo, os resultados evidenciaram efeitos positivos, como o desenvolvimento e a ampliação do emprego de recursos e estratégias de CAA na prática pedagógica a ser desenvolvida com estudantes com NCC.

Sampaio e Nunes (2020), por sua vez, conduziram uma investigação junto a professores de escola regular e especial que acompanhavam estudantes com múltipla deficiência sensorial na cidade do Rio de Janeiro. O objetivo foi avaliar os efeitos da autoscopia e da introdução de símbolos táteis de CAA. Os resultados evidenciaram que, após a formação, os professores passaram a utilizar a CAA tátil com esses alunos, ampliando suas possibilidades comunicativas e interativas.

Guthierrez e Walter (2021) também desenvolveram um estudo voltado à formação de professores para o uso de CAA, utilizando a autoscopia. As autoras verificaram que as professoras participantes da pesquisa, após a formação, modificaram suas atitudes, desenvolveram recursos de CAA e passaram a usar os cartões de CAA nas interações com os estudantes com autismo.

De forma semelhante, Togashi e Walter (2020) relataram aumento de interações comunicativas entre estudantes com NCC e professores após a formação continuada para professoras do AEE, voltada para o uso da CAA.

Sobre a formação inicial de professores, Pinto e Schirmer (2020) investigaram a percepção de 18 graduandos do curso de Pedagogia quanto à abordagem dos temas “educação especial” e “educação inclusiva” no currículo do curso e refletiram sobre a TA nesse âmbito. Os resultados sugeriram que os graduandos não se sentem preparados para atuar com estudantes com deficiência, o que evidencia a necessidade de se repensar a formação inicial

e de ofertar disciplinas com práticas pedagógicas inclusivas e estágio curricular na área da Educação Especial, além da ampliação da discussão sobre TA no currículo.

No presente estudo, buscou-se articular aspectos teóricos e práticos da TA, com foco na CAA. Dessa forma, para verificar as contribuições da formação, os graduandos fizeram a leitura oral de histórias de forma espontânea. Embora não tivessem formação específica sobre as estratégias de LD e do Proleca, verificou-se que alguns exploraram a capa do livro, explicaram o título e elaboraram perguntas de vocabulário, com foco nos personagens. No final da formação, após a elaboração de um roteiro, eles repetiram a leitura oral e pediram que os colegas fizessem um *role playing* de estudantes com deficiência e NCC. Dessa forma, eles empregaram um maior número de estratégias, como: explorar mais o título e a capa do livro; variar a entonação; ampliar a tipologia de perguntas do tipo “O quê?”, “Quando?” e “Quem?” e de perguntas de identificação emocional; elogiar as respostas dos estudantes; e utilizar os recursos de CAA elaborados.

Os dados encontrados neste estudo revelam que as estratégias de LD combinadas com o uso de roteiro de perguntas podem favorecer a mediação durante a leitura oral (Whalon; Delano; Hanline, 2013; Whalon *et al.*, 2015; Walter; Nunes, 2020; Müller; Nunes; Schmidt, 2023; Souza, 2024).

Silva, S. P. N (2018) e Silva, S. N. L (2022) apontam, em seus estudos, que o roteiro de perguntas facilita a relação dialógica entre o leitor e o ouvinte. O *role playing* também foi uma técnica empregada pela autora na formação de pais, visando ao desenvolvimento de novas habilidades e à realização de reflexões sobre aspectos que precisassem melhorar na sua própria prática como leitores.

Os recursos de CAA utilizados durante a leitura oral em nosso estudo tiveram como objetivo estimular a reflexão dos graduandos sobre a ampliação da participação de estudantes com NCC. Segundo Deliberato, Adurens e Rocha (2021), a narração de histórias atrelada à CAA constitui um instrumento importante de mediação entre os interlocutores/leitores e os estudantes, contribuindo tanto para favorecer a participação destes na atividade quanto para ampliar suas habilidades comunicativas ao longo do programa desenvolvido (Deliberato; Silva, 2023).

Outro aspecto que merece destaque são os procedimentos adotados de autoscopia associada à heteroscopia, que estimularam os graduandos a realizarem uma autoanálise e reflexão do desempenho durante a leitura oral. Ainda que tenham relatado sentimentos negativos por serem filmados durante a prática, eles reconheceram o procedimento como um instrumento relevante de autoanálise, o que corrobora os achados de Sampaio e Nunes (2020), Guthierrez e Walter (2021), Silva, S. (2022) e Togashi e Walter (2020), que também desenvolveram estudos utilizando esses procedimentos na formação docente.

Por fim, concorda-se com a ideia de que a participação dos professores na implementação de intervenções de leitura é fundamental para que incorporem as estratégias de ensino no cotidiano escolar para estudantes com e sem deficiências (Silva, S., 2022; Souza, 2024). Silva, Walter e Nunes (2019) implementaram o Proleca de forma a avaliar os seus efeitos nas habilidades comunicativas, na compreensão da leitura e no engajamento da tarefa em uma criança de 5 anos de idade com TEA e NCC. O método adotado foi uma pesquisa intrassujeito com delineamento de retirada do tipo A-B-A-B. Os resultados dessa pesquisa revelaram que a criança obteve mais responsividade quando lhe eram ofertadas as dicas visuais, além de um aumento expressivo no vocabulário, verificado por meio da nomeação de imagens e da

emissão de vocábulos simples. As autoras relatam a dificuldade em administrar o livro e o suporte visual ao mesmo tempo, algo que também foi descrito pelos participantes do nosso estudo.

Nesse sentido, Silva, S. (2022), a fim de amenizar o manuseio dos suportes visuais e do livro, utilizou o aplicativo Proleca+ como recurso alternativo aos cartões com três imagens para respostas às perguntas realizadas pelos mediadores, que, no caso, eram os pais. Tanto Silva, S. (2022) quanto Souza (2024) enfatizam a necessidade de preparo do material e do roteiro de estratégias de leitura pelos mediadores, aspecto igualmente destacado pelos graduandos.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo principal descrever a formação inicial de professores em práticas de LD e desenvolvimento de CAA, além de analisar o impacto dessa formação na percepção e na atuação dos graduandos em relação às estratégias e aos recursos utilizados na prática de contação de histórias mediada por CAA. Considera-se que a metodologia da problematização com o arco de Magueréz, partindo da construção de casos de ensino (no cenário da escola regular), estimulou a eleição de conteúdos a serem aprofundados teoricamente e que auxiliariam na resolução de problemas de comunicação e interação de estudantes com deficiência e NCC no contexto da sala de aula, principalmente em atividades que envolvem leitura e narrativa.

Os graduandos indicaram hipóteses de solução dos problemas, com base teórica, e buscaram estratégias e recursos para a sua resolução. Para isso, elaboraram roteiros com estratégias comunicativas e de leitura com base no que estudaram, ampliando, assim, o tempo médio de contação, bem como o uso de um repertório maior de estratégias de LD, contação de histórias e reconto dirigido. As perguntas elaboradas para a contação de histórias e o reconto nortearam a produção dos recursos de CAA, por exemplo, o emprego de pranchas e cartões de CAA com a temática dos livros escolhidos.

Em relação a esse aspecto, observa-se que a postura adotada pelos graduandos após a realização das etapas da pesquisa esteve associada aos procedimentos de autoscopia associada à heteroscopia, uma vez que o processo reflexivo desencadeado a partir da autopercepção ou da percepção mediada pelos comentários dos colegas contribuiu para o fortalecimento de questões teóricas trabalhadas durante a formação. Assim, ao revisar as cenas registradas por meio de videogravação e realizar a autoanálise em momento posterior à ação, as experiências concretas vivenciadas anteriormente pelos graduandos serviram de base para a identificação de elementos passíveis de aprimoramento.

Foram identificadas algumas limitações no estudo. Em relação ao delineamento, embora a intervenção de natureza qualitativa tenha se mostrado adequada aos objetivos propostos, a realização de um maior número de sessões de leitura oral seguidas dos procedimentos de autoscopia associada à heteroscopia poderia ter possibilitado a verificação de mais evidências dos efeitos da formação. Durante as sessões de autoscopia, teria sido possível refletir sobre os roteiros produzidos pelos graduandos, o que permitiria a eles ter uma segunda opinião sobre as estratégias delineadas. A técnica de *role playing*, utilizada na segunda sessão de leitura e proposta pelos próprios graduandos, poderia ter sido empregada também na primeira sessão. Ademais, o estudo ocorreu em um momento em que a universidade estava retomando as atividades presenciais, ainda durante a pandemia de covid-19, o que ocasionou alterações e interrupções no cronograma previsto. Além disso, verificou-se que os graduandos

apresentavam sentimentos de animação, mas, também, de temor em relação ao retorno à universidade.

Por fim, oferecer uma formação teórico-prática que faça os futuros docentes refletirem criticamente sobre as suas ações pedagógicas e comunicativas é fundamental, pois os estudantes com deficiência e NCC precisam ampliar a sua participação e aprendizagem no contexto da escola comum. Eles devem ser apoiados no desenvolvimento de estratégias para a ampliação do vocabulário e na produção de narrativas. Além disso, os docentes, como parceiros de comunicação desses estudantes, devem mediar o uso dos sistemas de CAA com diferentes interlocutores e contextos.

Estudos futuros devem não só avaliar as contribuições da metodologia da problematização com o arco de Maguerz no processo de formação de professores, tanto de forma inicial quanto continuada, como também possibilitar a análise dessas formações em contextos naturais, como a escola, buscando verificar o efeito da formação na interação entre professores e estudantes com deficiência e NCC.

Referências

ALDABAS, R. Barriers and facilitators of using augmentative and alternative communication with students with multiple disabilities in inclusive education: special education teachers' perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, [S. l.], v. 25, n. 9, p. 1010-1026, 2021.

ANDRADE, E. M. et al. Eficácia de um programa de intervenção fônica para crianças com dificuldades de leitura e escrita. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 31, n. 95, p. 119-129, 2014.

ANDZIK, N. R. et al. AAC services in schools: a special educator's perspective. *International Journal of Developmental Disabilities*, [S. l.], v. 65, n. 2, p. 89-97, Sept. 2019.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2010.

BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 139-154, fev. 1998.

BERBEL, N. A. N. A metodologia da problematização em três versões no contexto da didática e da formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 12, n. 35, p. 103-120, jan./abr. 2012.

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*, Santa Maria, RS, v. 36, p. 1-28, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Notas sobre o Brasil no Pisa 2022*. Brasília, DF: Inep, 2023.

CARNEVALE, L. B. et al. Comunicação alternativa no contexto educacional: conhecimento de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 243-256, abr./jun. 2013.

COLOMBO, A. A.; BERBEL, N. A. N. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-146, jul./dez. 2007.

DARIUS, R. P. P.; LOPES, B. J. S. O uso da metodologia da problematização para o desenvolvimento de projeto integrador no curso de Pedagogia. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. 2, p. 983-1004, abr./jun. 2017.

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*, [S. l.], v. 27, e0128, 2021.

DELIBERATO, D.; SILVA, A. N. Habilidades expressivas de alunos não falantes no reconto de histórias. In: NUNES, L. R. D. P.; PELOSI, M. B.; GOMES, M. R. (Org.). *Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: relatos de pesquisas e experiências*. Porto Alegre: Ponto e Vírgula Comunicação Visual, 2023. v. 1, p. 72-86.

DUEK, V. P. Casos de ensino na formação de professores: contribuições para a reflexão sobre a prática docente. *Itinerarius Reflectionis*, Jataí, v. 16, n. 2, p. 1-20, 2020.

GOMES, I. Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda. *Agência IBGE Notícias*, [Rio de Janeiro], 7 jul. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>. Acesso em: 4 set. 2024.

GUTHIERREZ, C. C. M. Y.; WALTER, C. C. F. Programa de formação continuada de professores: comunicação alternativa e transtorno do espectro autista. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 240-255, jul./set. 2021.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*: características gerais dos domicílios e dos moradores: 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

KRÜGER, S. et al. A comunicação suplementar e/ou alternativa: formação de professores. *Revista Tuiuti: Ciência e Cultura*, Curitiba, v. 4, n. 47, p. 181-198, 2013.

MÜLLER, K.; NUNES, D. R. P.; SCHMIDT, C. Caregiver implemented dialogic reading: impact on children with and without autism in Brazil. *International Journal of Special Education*, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 47-57, 2023.

NUNES, D. R. P.; WALTER, E. C. Processos de leitura em educandos com autismo: um estudo de revisão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, [S. l.], v. 22, n. 4, p. 619-632, out./dez. 2016.

NUNES, L. R. O. P. Autismo e comunicação alternativa: contribuições da pesquisa intrassujeitos. In: NUNES, L. R. O. P.; SUPLINO, M.; WALTER, C. (Org.). *Ensaio sobre autismo e deficiência múltipla*. Marília: ABPEE; São Carlos: Marquezzine e Manzine, 2013. p. 19-32.

NUNES, L. R. O. P. et al. Técnicas e procedimentos de autoscopia na formação inicial e continuada do professor reflexivo: revisão descritiva da literatura. In: NUNES, L. R. O. P. (Org.). *Autoscopia: uma ação reflexiva sobre a prática docente*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2020. p. 15-43.

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

OLIVEIRA, L. H. G.; BONAMINO, A. Efeitos diferenciados de práticas pedagógicas no aprendizado das habilidades de leitura. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 415-435, abr./jun. 2015.

PINTO, L. M. F.; SCHIRMER, C. R. R. Formação dos graduandos de Pedagogia, educação inclusiva e tecnologia assistiva: o que pensam os futuros professores. *ReDoC: Revista Docência e Cibercultura*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 81-98, jan./abr. 2020.

RIGOLETTI, V. C. *Programa de ensino intersetorial colaborativo: participação e inclusão escolar do aluno da educação especial*. 2023. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2023.

ROMANO, N.; CHUN, R. Y. S. A comunicação suplementar e alternativa na percepção de familiares e fonoaudiólogos: facilitadores e barreiras. *CoDAS*, São Paulo, v. 30, n. 4, e20170138, 2018.

SAMPAIO, V. G.; NUNES, L. R. O. P. Autoscopia e formação continuada: percepção e reflexão de professores de alunos com múltipla deficiência sensorial. In: NUNES, L. R. O. P. (Org.). *Autoscopia: uma ação reflexiva sobre a prática docente*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2020. p. 171-225.

SCHIRMER, C. R.; NUNES, L. R. O. P. Efeitos da formação inicial de professores em tecnologia assistiva através de metodologia problematizadora. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 33, p. 1-22, 2020.

SCHMIDT, C. et al. Autoscopia as a methodological resource in the interventions with autism: empirical aspects. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 418-436, 2019.

SIGAFOOS, J.; GEVARTER, C. Introduction to the special issue: communication intervention for individuals with complex communication needs. *Behavior Modification*, [S. l.], v. 43, n. 6, p. 767-773, 2019.

SILVA, S. N. L. *Leitura dialógica: efeitos de um programa de leitura oral em crianças com e sem autismo*. 2022. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SILVA, S. P. N. *Proleca: Programa de Leitura e Comunicação para crianças com autismo*. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, S. P. N.; WALTER, C. C. F.; NUNES, L. R. D. O. P. Avaliação dos efeitos de um programa de leitura e comunicação para crianças com autismo. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 32, p. 1-22, 2019.

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) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SILVA, T. M.; NUNES, L. R. O. P. O uso da autoscopia e do desenho universal para a aprendizagem na formação de professores reflexivos. In: NUNES, L. R. O. P. (Org.). *Autoscopia: uma ação reflexiva sobre a prática docente*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2020. p. 45-88.

SOUZA, G. P. C. *Aplicação do Proleca junto a um aluno com TEA no contexto escolar: estudo de caso*. 2024. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

TOGASHI, C. M.; WALTER, C. C. F. As contribuições da autoscopia na formação de professores sobre o uso do currículo funcional natural destinado aos alunos com transtorno do espectro autista. In: NUNES, L. R. O. P. (Org.). *Autoscopia: uma ação reflexiva sobre a prática docente*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2020. p. 89-114.

WALTER, E. C.; NUNES, D. R. P. Avaliação da eficácia de um programa de compreensão da leitura oral dialógica por criança com autismo. *ETD: Educação Temática Digital*, Campinas, v. 22, n. 1, p. 27-49, jan/mar. 2020.

WHALON, K. et al. The impact of reading to engage children with autism in language and learning (recall). *Topics in Early Childhood Special Education*, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 102-115, 2015.

WHALON, K.; DELANO, M.; HANLINE, M. F. A rationale and strategy for adapting dialogic reading for children with autism spectrum disorder: recall. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, [S. l.], v. 57, n. 2, p. 93-101, 2013.

WHITEHURST, G. J. et al. Outcomes of emergency literacy intervention in Heat Start. *Journal of Educational Psychology*, [S. l.], v. 86, n. 4, p. 542-555, 1994.

Recebido em 13 de setembro de 2024.

Aprovado em 3 de julho de 2025.

Editora científica responsável: Lúcia Pereira Leite.

Disponibilidade de Dados:

Os dados de pesquisa não estão disponíveis.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).