

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
CURSO EM LETRAS – PORTUGUÊS**

FABIANE CRISTINE KAUER

**UM OLHAR ATENTO PARA ESTUDANTES COM OS TRANSTORNOS GLOBAIS
DO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Jaguarão
2021**

FABIANE CRISTINE KAUER

**UM OLHAR ATENTO PARA ESTUDANTES COM OS TRANSTORNOS GLOBAIS
DO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso
Apresentado ao curso de Letras –
Português da Universidade Federal do
Pampa/Universidade Aberta do Brasil,
Polo Esteio, como requisito parcial para
obtenção do título de licenciada em Letras
– Português.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Denise Aparecida
Moser

**Jaguarão
2021**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

K21o Kauer, Fabiane Cristine
Um olhar atento para estudantes com os transtornos globais
do desenvolvimento na educação básica / Fabiane Cristine Kauer.
26 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -- Universidade
Federal do Pampa, LETRAS PORTUGUÊS, 2021.
"Orientação: Denise Aparecida Moser".

1. Autismo. 2. Educação. 3. Inclusão. I. Título.

FABIANE CRISTINE KAUER

**UM OLHAR ATENTO PARA ESTUDANTES COM OS TRANSTORNOS GLOBAIS
DO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso
Apresentado ao curso de Letras –
Português da Universidade Federal do
Pampa/Universidade Aberta do Brasil,
Polo Esteio, como requisito parcial para
obtenção do título de licenciada em Letras
– Português.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Denise Aparecida
Moser

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 16 de dezembro de
2021.

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Denise Aparecida Moser
Orientadora
Unipampa

Prof. Dr. Lucio Jorge Hammes
Unipampa

Prof^a. Ma. Cláudia dos Santos Moreira
Colégio Emílio Zuneda

28/12/2021 20:25

SEI/UNIPAMPA - 0702346 - SISBI/Folha de Aprovação



Assinado eletronicamente por **DENISE APARECIDA MOSER, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 23/12/2021, às 21:21, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Cláudia dos Santos Moreira, Usuário Externo**, em 27/12/2021, às 15:29, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **LUCIO JORGE HAMMES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 28/12/2021, às 09:19, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0702346** e o código CRC **5C0E9702**.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer a Deus, pois Ele é o princípio de tudo.

Quero agradecer a todas as pessoas que me cercavam nessa jornada como: professores, tutores, orientadores e colegas de turma, que me ajudaram ao longo desses quatro anos.

Quero agradecer a minha família, marido, filhas, que também tiveram um papel fundamental de compreensão diante de todas as madrugadas a fio, fazendo leituras e estudando para concluir essa graduação. E que, por tantas vezes, entenderam a minha ausência, meu nervosismo, até mesmo minha impaciência. Mas os dias eram assim, porém todo esse esforço era para um bem maior.

Claro que nada disso seria possível sem minha incansável e atenciosa orientadora, professora Denise Aparecida Moser, que não mediu esforços para me auxiliar, orientar, sempre resgatando o que há de melhor de mim e apostando que eu conseguiria. Ela, mesmo passando por problemas particulares, nunca deixou de me atender. Eu sempre me sentia muito mais segura após nossos encontros. A ela, deixo meu enorme carinho e agradecimento por todo o caminho percorrido até aqui. Professora, você me fez acreditar que daria certo, investiu em mim, extraiu o meu melhor. Gratidão para sempre, por todo o aprendizado e atenção que teve comigo. E a única maneira de retribuir um pouco que seja do que fez por mim, é ser uma professora tanto ou mais que a sua grandeza, sabedoria e empatia. Muito obrigada!

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	11
2.1 Autismo.....	11
2.2 Síndrome de Asperger.....	12
2.3 Transtorno de Rett.....	13
2.4 Transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação.....	14
2.5 Transtorno desintegrativo da infância.....	14
2.6 As interações, legislação e a inclusão nas escolas.....	14
3 METODOLOGIA.....	17
4 RESULTADOS.....	18
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	21
REFERÊNCIAS.....	22
APÊNDICE.....	24

UM OLHAR ATENTO PARA ESTUDANTES COM OS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Fabiane Cristine Kauer¹

RESUMO:

Ouve-se muito sobre inclusão de estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) na Educação. Porém o assunto é complexo, envolve políticas públicas que atendem, com maior qualidade, a prática pedagógica e o processo de inclusão desses estudantes na rede pública de ensino. A partir dessa ótica, o objetivo do presente estudo é analisar como os estudantes com TGD conseguem se desenvolver, dentro dos seus limites, no contexto escolar, e como ocorre a inclusão. Como metodologia adotaram-se a pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório e de abordagem qualitativa, e a pesquisa de campo, com a aplicação de um questionário a um profissional da área de inclusão de uma escola do município de Esteio/RS/Brasil. Os resultados revelaram que os estudantes com TGD têm um desenvolvimento evolutivo na parte cognitiva, uma vez que essa escola possui um aparato para acolhê-los, mas as parcerias entre os órgãos governamentais ainda são insuficientes para a melhoria na área da inclusão. Para que ocorra o processo de socialização e de ensino e aprendizagem desses estudantes com necessidades especiais, é necessário que haja o envolvimento entre corpo docente, gestores escolares, gestores públicos, educandos, família e comunidade escolar. O aumento desses transtornos nos tempos atuais é alvo de estudos entre professores e profissionais da área da Educação, nas redes de ensino público. Outra questão valiosa refere-se em como esses estudantes têm melhor desempenho na disciplina de língua portuguesa em relação à leitura e interpretação, principalmente em casos de autismo.

Palavras-chave: Autismo. Educação. Inclusão.

ABSTRACT:

You hear a lot about including students with Pervasive Developmental Disorders (PDD) in Education. However, the subject is complex, involving public policies that meet, with greater quality, the pedagogical practice and the process of inclusion of these students in the public education system. From this perspective, the objective of this study is to analyze how students with PDD manage to develop, within their limits, in the school context, and how inclusion occurs. The methodology adopted was bibliographical research, exploratory in nature and with a qualitative approach, and field research, with the application of a questionnaire to a professional in the inclusion area of a school in the city of Esteio/RS/Brazil. The results revealed that students with PDD have an evolutionary development in the cognitive part, since this school has an apparatus to receive them, but partnerships between government agencies are still insufficient to improve the area of inclusion. In order for the socialization and teaching and learning process to occur for these students with special needs, it is necessary for there to be involvement between the teaching staff,

¹Acadêmico do curso de Letras – Português, da Universidade Federal do Pampa/Universidade Aberta do Brasil, Polo Esteio. Email institucional: fabianekauer.aluno@unipampa.edu.br

school administrators, public administrators, students, family and school community. The increase in these disorders in current times is the target of studies among teachers and professionals in the field of Education, in public education networks. Another valuable question refers to how these students perform better in the Portuguese language subject in relation to reading and interpretation, especially in cases of autism.

Keywords: Autism. Education. Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A educação vem se modificando, reinventando-se diante das mais diversas áreas e consumos de seus estudantes na escola. Uma das demandas que vem aumentando nos dias atuais refere-se aos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. Identificar alguns desses transtornos na escola é uma tarefa difícil, que requer um olhar atento e minucioso na observação desses estudantes em sala de aula que, uma vez observados, devem ser encaminhados para profissionais especializados, para que se consiga investigar e, diante de análises, fechar ou não um diagnóstico.

O ensino regular nas escolas públicas e privadas é a porta de entrada para que a Educação Especial/inclusão se estabeleça, acolha esses estudantes para que tenham uma perspectiva de vida igualitária. E com essas constantes mudanças, a Educação Especial (inclusão) também vem sofrendo ajustes para adequar todo esse público que vem crescendo. O que se espera é que o sistema educacional deva ser inclusivo em todos os níveis, mas muitas vezes não é essa realidade que se constata.

A inclusão, compreendida a partir do movimento que defende a universalização dos direitos humanos, desponta como perspectiva norteadora das políticas públicas, das propostas de atendimento e de formação profissional em diferentes áreas do conhecimento e setores sociais. Nas últimas décadas, a educação especial tem contemplado os influxos dessa discussão no que se refere ao acesso de alunos com deficiências no ensino comum e, sobretudo, ao pertencimento a estes espaços a partir do reconhecimento da alteridade. Tais preposições suscitaram um grande número de debates e produções voltados, dentre outros, para o atendimento educacional especializado, a implementação das políticas, a formação de professores, o currículo e a gestão. Apesar desses movimentos, é ainda amplo o desconhecimento sobre a educação escolar frente às demandas inclusivas. (BAPTISTA; CAIADO; JESUS, 2008, p.301).

A compreensão dos transtornos classificados como TGD, a partir das funções envolvidas no desenvolvimento, aponta perspectivas de abordagem, tanto clínicas quanto educacionais, bastante inovadoras, além de contribuir para a compreensão dessas funções no desenvolvimento de todas as crianças (BELISÁRIO FILHO; CUNHA; 2010, p. 12).

A manifestação desses transtornos, geralmente, dá-se nos anos iniciais de vida da criança. Alguns estão relacionados a um grau de comprometimento intelectual e características descritivas. Ainda assim, em alguns casos, pode haver anormalidades no desenvolvimento das habilidades cognitivas. Os Transtornos Globais do Desenvolvimento constituem um conjunto composto pelo autismo e outros transtornos que estão associados a esse espectro, tais como: Transtorno de Rett; Transtorno Desintegrativo da Infância; Transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. Além de estarem incluídas outras nomenclaturas referentes ao autismo como: autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2002).

Nesse contexto, este projeto de pesquisa tem como pergunta norteadora: como os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento conseguem se desenvolver, dentro dos seus limites, no contexto escolar, e como ocorre a inclusão?

Sendo assim, o presente projeto visa auxiliar, na esfera social, trazendo pressupostos significativos no que tange à vida desses estudantes e suas famílias com a educação. Levanta um estudo que traz vantagens consideráveis para a esfera acadêmica, através da pesquisa bibliográfica, explorando os conceitos e classificando a caracterização desses transtornos. E quanto à esfera educacional, é de grande valia para os profissionais da área da Educação e da área de Letras, visando compreender melhor esses transtornos no ensino de língua portuguesa da educação básica. Além disso, apresenta as leis e políticas públicas do Brasil, para essa questão tão importante na vida dos sujeitos com esses tipos de transtorno.

Este estudo traz informações confiáveis quanto ao embasamento teórico e também traz reflexões importantes a partir dos dados coletados na pesquisa de campo feita em uma escola municipal da rede pública de Esteio/RS/Brasil. Cada vez mais, nos tempos atuais, professores necessitam de orientações básicas, frente a problemas comportamentais do desenvolvimento. Este assunto não se esgota neste

único estudo, e sim traz colocações pertinentes para o auxílio e entendimento de profissionais da área da Educação e de Letras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fim de tornar o processo de ensino aprendizagem mais igualitário para estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), quando se refere à educação básica obrigatória e gratuita dos 4 até 17 anos, rege no art. 208, inciso III, que é dever do estado garantir “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” Esses sujeitos têm direito à matrícula em escola regular e podem contar com os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE tem como suas competências identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. Essas professoras trabalham com os mais diversos transtornos, dependendo da demanda da escola. A seguir, apresentam-se a conceituação e caracterização desse conjunto de transtornos.

2.1 Autismo

Dentre os estudos que abordam sobre o autismo, têm-se: Bleuler (1911), Kanner (1934) e Asperger (1991). Bleuler, em 1908, conceituou pela primeira vez a definição sobre o autismo, caracterizando-o como perda de contato com a realidade, que causava grande dificuldade ou impossibilidade de comunicação. Kanner, em 1943, em seus estudos, observou e descreveu 11 crianças que tinham em comum comportamento bastante original. Isolamento extremo, anseio obsessivo pela preservação da rotina desde a infância, dentre outros aspectos, uma síndrome rara (pequeno número de casos). E sugestionou se tratar de inabilidade inata para estabelecer contato afetivo e interpessoal. O relato de Asperger, em 1944, também apresentou características semelhantes aos outros autores em relação às dificuldades de comunicação social em crianças com inteligência normal (BRAGA JUNIOR; BELCHIOR; SANTOS, 2015, p.13).

As diferenças e semelhanças entre os estudos de Kanner (1934) e Asperger (1991) são perceptíveis. Porém, Asperger (1991) tinha uma preocupação maior com o aspecto educacional dos indivíduos e, para Kanner (1934), esse aspecto não era tão importante. Essas diferenças, em torno dos estudos dos dois autores, configuraram conceitos diferenciados como: Autismo e transtorno de Asperger (BRAGA JUNIOR; BELCHIOR; SANTOS, 2015, p. 13).

Para Kanner (1934, p. 41),

O fator comum entre os pacientes com autismo, é uma incapacidade para se relacionar de maneira habitual com as pessoas e as situações. Descrevo esses pacientes como auto-suficientes(*sic*), numa concha, sentindo-se mais felizes quando ficam sozinhos, atuando como se mais ninguém existissem, dando a impressão de uma silenciosa sabedoria.

Algumas características, porém, devemos ressaltar que nem todos os indivíduos diagnosticados com autismo apresentarão as mesmas características, são as seguintes (BRAGA JUNIOR; BELCHIOR; SANTOS, 2015):

- utiliza pessoas como ferramentas;
- resistem a mudanças de rotina;
- isolamento, muitas vezes não se mistura com outras crianças;
- não costuma manter contato social;
- às vezes, age como se não escutasse;
- agitação, resistência ao aprendizado;
- apego não apropriado a objetos;
- não demonstra medo de perigos;
- gira objeto de maneira peculiar.

2.2 Síndrome de Asperger

Conforme Braga Junior, Belchior e Santos (2015), a síndrome de Asperger caracteriza-se por prejuízos na interação social, bem como interesses e comportamentos limitados, porém há ausência de atraso clinicamente significativo na linguagem falada ou na percepção da linguagem, no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades de autocuidado e na curiosidade sobre o ambiente. Dentre algumas características, porém, devemos ressaltar que nem todos os indivíduos

diagnosticados com a síndrome de Asperger apresentarão as mesmas características, têm-se:

- interesses circunscritos intensos que ocupam totalmente o foco da atenção;
- tendência a falar em monólogo;
- incoordenação motora.

2.3 Transtorno de Rett

Segundo Braga Junior, Belchior e Santos (2015), o transtorno de Rett é recorrente em seus diagnosticados, indivíduos do sexo feminino, tem por características desaceleração do crescimento craniano, perda de habilidades manuais voluntárias e/ou adquiridas e o aparecimento de marcha descoordenada aos movimentos do troco. Caracteriza-se como uma doença neurológica progressiva que afeta primariamente meninas. Pacientes com normalidade até 6 ou 18 meses de vida e que, por conseqüência, tem uma breve parada no seu desenvolvimento. Ele se difere muito do Transtorno do Espectro Autista (TEA), porém no período escolar, esses indivíduos podem apresentar semelhanças nas dificuldades da interação social, mas esses casos específicos tendem a ser momentâneos.

Algumas características do transtorno de Rett são (BRAGA JUNIOR; BELCHIOR; SANTOS, 2015):

- perda parcial ou completa da fala;
- alteração na marcha;
- movimentos estereotipados com as mãos (bater palmas, apertar as mãos, balançar as mãos);
- distúrbios respiratórios (alguns);
- escoliose/cifose (alguns);
- atraso no crescimento (alguns);
- gritos e risos inapropriados (alguns);
- diminuição da resposta à dor (alguns);
- alteração do padrão do sono (alguns).

2.4 Transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação

De acordo com Braga Junior, Belchior e Santos (2015), o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação é geralmente diagnosticado como inconcluso ou indefinido em crianças que têm algumas características muito parecidas com o autismo (TEA). Essas crianças têm comprometimento grave e global do desenvolvimento da interação social recíproca ou de habilidades de comunicação, tanto verbal quanto não-verbal, ou quando existem estereotípias de comportamentos, atividades e interesses (não em intensidade ou frequência suficientes para caracterizar autismo).

Algumas características do transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação são (BRAGA JUNIOR; BELCHIOR; SANTOS, 2015):

- interação social prejudicada;
- interesses e atividades estereotipados;
- dificuldade de comunicação e comportamento.

2.5 Transtorno desintegrativo da infância

Para Braga Junior, Belchior e Santos (2015), o transtorno desintegrativo da infância é uma condição extremamente rara, com um padrão distinto de regressão em múltiplas áreas do funcionamento que sobrevém a um período de pelo menos dois anos de desenvolvimento normal. Complicações neurológicas, especialmente a epilepsia, são comuns e essas crianças funcionam no nível de grave a profundo retardo mental. É necessária psicoeducação focada nessa condição, mesmo assim, o progresso é lento e frustra muito os pais.

A perda das habilidades sociais e comunicativas é uma das características do transtorno desintegrativo da Infância.

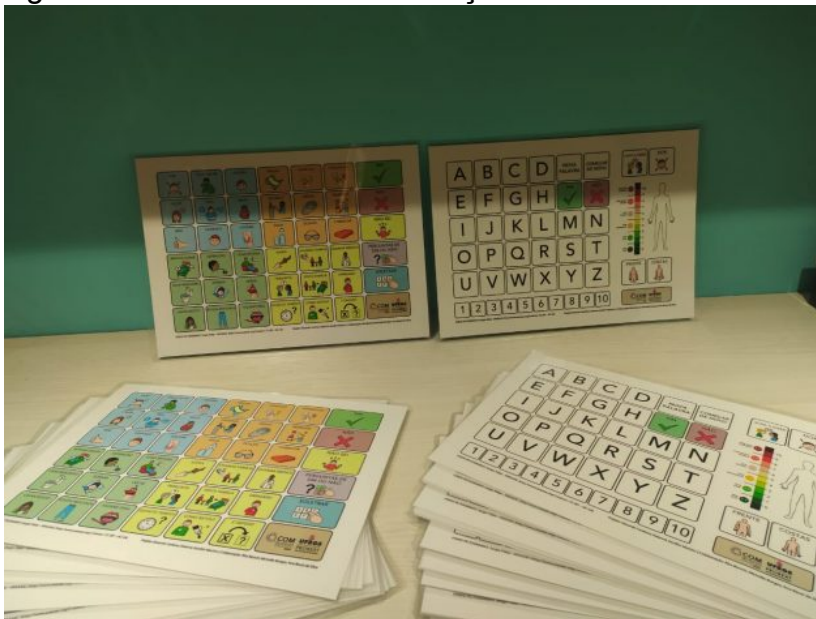
2.6 As interações, legislação e a inclusão nas escolas

A discussão acerca do assunto “inclusão”, nos tempos atuais, é polêmica e contraditória. Com a finalidade de trazer qualidade de ensino e de vida para sujeitos que apresentam esses transtornos supracitados, tanto as escolas públicas quanto as

privadas do ensino regular, vêm tentando se adequar aos padrões da legislação brasileira. Porém, muitas vezes, não é essa a realidade dos estudantes que ingressam nas escolas encontram. A Educação Especial (inclusão), nas escolas regulares, conta com os recursos do AEE que auxilia nas necessidades desses estudantes que têm dificuldades de acompanhar o conteúdo disponibilizado e tem diversas interações para adequar esses conteúdos.

Alguns materiais, geralmente, são utilizados pelos profissionais do AEE, com a finalidade de ajudar nas dificuldades desses estudantes, dentre eles, a comunicação alternativa. Esse recurso auxilia sujeitos sem fala ou sem escrita funcional e supre a defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade de falar e/ou escrever. Também amplia o repertório comunicativo, além de ser um recurso com um custo benefício muito mais em conta. São desenvolvidos: cartões de comunicação, pranchas de comunicação (Figura 1), pranchas alfabéticas e de palavras. Alguns programas de computador também auxiliam nesse contexto

Figura 1 – Prancha de comunicação alternativa



Fonte: Universidade Federal de Juiz de Fora (2020, s. p.)

Esses recursos, entre muitos outros, são ferramentas que as escolas regulares de ensino desenvolvem juntamente com os profissionais do AEE. Esse atendimento certamente tem que estar mencionado no projeto político pedagógico da escola. Os alunos da Educação Especial são resguardados por lei, segundo a

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e o Decreto de nº 7.611 /2011 (BRASIL, 2011).

No Art. 4º da resolução nº 4/2009(BRASIL, 2009, p. 1), considera-se público-alvo do AEE:

- I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;
- II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;
- III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Segundo ainda essa mesma resolução, art. 10, coloca que o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

- I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – cronograma de atendimento aos alunos;
- IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V – professores para o exercício da docência do AEE;
- VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (BRASIL, 2009, p. 2).

E a nova Lei 14254/21, de 30 de novembro de 2021, art. 1, que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem:

- I -O poder público deve desenvolver e manter programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.**Parágrafo único.** O acompanhamento integral previsto no

caput deste artigo compreende a identificação precoce do transtorno, o encaminhamento do educando para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino, bem como o apoio terapêutico especializado na rede de saúde.

Ainda que a legislação garanta esses direitos, muitos não chegam ao acesso desses recursos, pois não conseguem vaga. As políticas públicas e recursos financeiros, para a Educação Especial, são poucos e dependem de burocracias e aprovações que atrasam todo o processo da inclusão. Uma triste realidade que algumas escolas seguem tentando modificar a cada troca de governo.

3 METODOLOGIA

Conforme Zanella (2011), metodologia de pesquisa tem dois significados, dependendo de sua utilização. São eles:

- é o estudo dos métodos mais adequados para a transmissão do conhecimento (ramo da pedagogia);
- e que se ocupa do estudo analítico e crítico dos métodos de investigação (ramo da metodologia científica e da pesquisa).

A presente pesquisa terá caráter exploratório de abordagem qualitativa que, segundo Gil (2007), na definição para pesquisa exploratória tem a finalidade de: ampliar o conhecimento a respeito de um determinado fenômeno. E, para Richardson (2012), abordagem de pesquisa de cunho qualitativo descreve particularidades, analisa situações complexas ou específicas, analisa a interação de variáveis, compreendendo e classificando processos dinâmicos de determinados grupos sociais.

Essa pesquisa será bibliográfica e de campo, uma vez que terá como coleta de dados a aplicação de um questionário (Apêndice) com uma profissional da (sala de recursos) de uma escola no município de Esteio/RS/Brasil. Ainda, segundo Zanella (2011), pesquisa bibliográfica é: o uso exclusivo de fontes bibliográficas, que permite ao pesquisador a cobertura mais ampla do que se fosse pesquisar diretamente. E a pesquisa de campo ou estudo de campo, conforme Zanella (2011),

são semelhantes aos levantamentos, mas procuram maior profundidade nas variáveis estudadas.

A coleta e análise das informações obtidas na pesquisa de campo é que permitem confirmar ou refutar as proposições e, finalmente, responder às questões de pesquisa (YIN, 2009).

4 RESULTADOS

Quando se trata de educação de indivíduos com os transtornos globais do desenvolvimento, temos em mente que a inclusão deve ser seguida em sua plenitude, porém esta não é uma realidade nas redes de ensino regular. No questionário realizado com uma professora da sala de recursos de uma escola municipal de ensino, fica evidente que a inclusão dos estudantes é uma realidade, porém ainda há um caminho longo para a excelência na educação inclusiva.

A política evidencia o papel da escola na superação da lógica da exclusão e busca mudanças na organização de escolas e de classes especiais, visando à construção de sistemas educacionais inclusivos, por meio do acesso à participação e à aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. (BRASIL, 2010, p. 19).

A professora em questão trabalha há nove anos na função do AEE e relata que, dos transtornos supracitados, o mais recorrente na escola é o TEA (Transtorno do espectro autista). Os estudantes com quaisquer um desses transtornos que estejam matriculados pelos seus responsáveis, passam por processo de adaptação para ingresso na escola de ensino regular do município de Esteio/RS/Brasil. E a escola, por sua vez, segue etapas (documentações) para inserção desses estudantes, como: diagnóstico ou parecer pedagógico, ficha de análise de Inclusão e parecer pedagógico para o Serviço Municipal de Educação Especial e Inclusiva da SME (Secretaria Municipal de Educação). Toda essa documentação são para que se inicie o processo de mapeamento do estudante e posterior inserção no atendimento do AEE.

Em situações de estudantes já matriculados, em que se observa algum indício desses transtornos, a escola aciona o SOE (Serviço de Orientação Educacional) que, por sua vez, chama os pais/responsáveis para um diálogo e possíveis

encaminhamentos aos serviços necessários ou à escola. Feito esse trâmite, a escola, com os dados coletados entre professora e família, terá evidências para um parecer pedagógico e para um futuro envio ao setor responsável pelo mapeamento do estudante. Após esse processo, conforme a necessidade e realidade do estudante, o professor de sala de aula realiza um planejamento adaptado, contando com o apoio e experiência da professora do AEE, que traz recursos necessários para adaptações, tais como: cartões de comunicação e material ampliado.

E para que todo esse planejamento adaptado ou não seja realizado com sucesso, as professoras de sala de aula contam com auxiliares de Educação/inclusão que dão apoio e suporte para esses estudantes. A professora do AEE em situações adversas, pensadas coletivamente, quanto a necessidades de auxílio de adaptação, comunicação, questões comportamentais (autismo), avaliam esse procedimento, sempre respeitando o alcance de autonomia do estudante.

A escola também dispõe de ferramentas como: cartões de comunicação, pranchas de comunicação, pranchas alfabéticas e de palavras, programas de computador (Chromebook) que auxiliam no desenvolvimento e desempenho do estudante. A escola também disponibiliza espaços propícios para a participação da família junto ao processo de inclusão dos estudantes. Muitas famílias são presentes, e a escola abre as portas para essa participação.

Sendo um dos transtornos que se apresentam com maior frequência na escola, o autismo carrega consigo muitos fatores que interferem no aprendizado da língua portuguesa. Os estudantes com TEA conseguem prestar atenção por um tempo muito limitado e muitas vezes tendem a focar em determinados assuntos de seus interesses. Nesses casos, o professor de língua portuguesa, que irá trabalhar a leitura com objetivo da melhor compreensão do estudante com o texto, foca no seu potencial interesse. Ou seja, aproxima-se da realidade e do interesse do estudante na intenção de contribuir nos aspectos atencionais, trabalhando com histórias sociais e materiais lúdicos. Essa postura pedagógica corrobora com a tese de Russo (2021, s. p.), a saber:

Sejam quais forem as características da criança com autismo, há técnicas que podem ajudar no aprendizado, na leitura e escrita. É possível realizar estímulos simples e estabelecer conexões com a rotina da criança para envolvê-la no processo de aprendizado. Quando se trata de ensinar crianças com autismo, a abordagem tradicional pode não funcionar – muitas delas são mais visuais, algumas dependem de sons para aprender,

enquanto outras requerem técnicas de aprendizagem multissensoriais. Uma das situações mais importantes que você pode fazer para ajudar uma criança autista a ler é promover o interesse na leitura. Cabe aos pais e cuidadores, incentivarem desde cedo as crianças a se interessar por livros e leitura. Sempre que possível leia uma história para a criança com TEA e pergunte se ela gostou e entendeu o tema proposto.

Diante da realidade dos estudantes de inclusão, no Brasil, temos leis que resguardam seus direitos, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e o Decreto de nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011). A professora questionada relata que é adepta às mesmas políticas supracitadas, porém ressalta que: “Creio que da forma que está disposta ainda não há o entendimento e consequente prática que caracterizam de fato a PNEEPI². Entendo que precisa de um trabalho direcionado com suporte dos profissionais do setor pedagógico e do AEE para pensar e potencializar práticas inclusivas. “Além disso, finaliza com suas considerações sobre a escola conseguir atingir os objetivos previstos para o crescimento e desenvolvimento dos estudantes com TGD: “Penso que depende de cada situação. Há alunos aos quais os professores percebem o crescimento quanto aos objetivos pensados, porém há situações as quais os professores entendem que não auxiliaram como acreditam que seria possível. Precisamos compreender o funcionamento de cada aluno e suas habilidades. Parcerias (diferentes atores na escola e fora dela) são fundamentais para pensarmos nas possibilidades do aluno buscando sempre seu potencial. ”

Tais fundamentos vão ao encontro do que proposto nas diretrizes nacionais para educação especial na educação básica (BRASIL, 2001, p. 29):

Os sistemas escolares deverão assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. Isto requer ações em todas as instâncias, concernentes a garantia de vaga no ensino regular para a diversidade dos alunos independentemente das necessidades especiais que apresentem; a elaboração de projetos pedagógicos que se orientem pela política de inclusão e pelo compromisso da educação escolar desses alunos; o provimento; nos sistemas locais de ensino, dos necessários recursos pedagógicos especiais, para apoio aos programas educativos e ações destinadas à capacitação de recursos humanos para atender às demandas desses alunos.

Percebemos até aqui, com a análise desse questionário, que o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais nas redes pública de ensino é

²Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

um conjunto de fatores sociais e políticos. É notório que a simples permanência desses estudantes na escola regular, não configura a inclusão. A inclusão consiste no envolvimento entre corpo docente, gestores escolares, gestores públicos, educandos, família e comunidade escolar para que ocorra o processo de socialização e de ensino aprendizagem desses estudantes com necessidades especiais. O Autismo (TEA), que é o transtorno que ocorre com maior frequência nesse caso estudado, onde observamos como conseguem se desenvolver, dentro dos seus limites, no contexto escolar. Vimos que, nesses casos, a inclusão perpassa por caminhos longos, pedagogias com foco nas desvantagens, que são direcionados especificamente para esses estudantes levando em consideração o contexto real e individual de cada estudante. A escola inclusiva deve ser acolhedora, inovadora, desafiadora, no intuito de promover uma “inclusão pedagógica”, respeitando o princípio de equidade e abrangendo a todos os estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atual situação de estudantes com TGD na Educação e em Letras no ensino de língua portuguesa da educação básica passa por processos políticos, pedagógicos, sociais e culturais, em que a defesa de seus direitos deve ser garantida. Prover um movimento inclusivo, com respeito às diferenças (ser diferente é normal) e garantindo direitos humanos básicos, para a convivência em sociedade desses estudantes no contexto escolar, é um processo árduo e vagaroso.

O acesso à educação perpassa desde o início, na educação infantil, até o final da vida estudantil, com o objetivo da construção do conhecimento e desenvolvimento global do estudante. Nesse sentido, as aulas de língua portuguesa para estudantes com TGD, em todos os níveis de escolaridade, devem ser muito bem planejadas e com objetivos específicos. Muitas vezes professores têm de utilizar muito mais do lúdico, estímulos em aspectos físicos, cognitivos e emocionais para ter um melhor rendimento desses estudantes em aulas de leitura, por exemplo. O acesso às formas diferenciadas de comunicação, como a comunicação alternativa, auxilia os envolvidos no processo de inclusão e promove a convivência harmoniosa desses estudantes, respeitando as diferenças e a valorização.

Enfim, a educação inclusiva, para estudante com TGD, remete à ideia de equidade desses indivíduos, porém devemos lembrar de que a ideia não condiz com

a realidade que muitas escolas preconizam, pois não a cumprem na sua integridade. A inclusão ainda é vista como um desafio, para escolas de ensino regular e seus professores, ou seja, este assunto é muito importante e deve ser muito discutido, para que haja uma verdadeira mudança na visão das escolas de ensino regular para com a concepção de ensino desses estudantes com esses transtornos.

Modelos de educação engessados, que não se modificam ao longo dos anos, não fazem sentido para gestão pedagógica inclusiva, que preza uma aprendizagem de qualidade, significativa para a formação na íntegra desses estudantes, presando sua independência, respeito, dignidade para sua inserção na vida social.

Diante disso, sugere-se um alerta aos professores e profissionais da área da inclusão: a inclusão é um processo de igualdade e valorização às diferenças. O contrário desse conceito nada mais é do que “exclusão”.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM - V**. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. (recurso eletrônico); Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf> Acesso em: 29 abr. 2021.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-IV-TR** - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Trad. Cláudia Dornelles. 4. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf> Acesso em: 29 abr. 2021.

ASPERGER, Johann Hans Friedrich Karl. Autistic psychopathy in childhood. *In*: FRITH, Uta (Ed.). **Autism and Asperger syndrome**. Londres: Cambridge University Press, 1991 [1944]. p. 37-92.

BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia; JESUS, Denise. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. Transtornos globais do desenvolvimento. Brasília - DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 43p.

BLEULER, Eugen. **Demencia precoce: el grupo de las esquizofrenias**. Buenos Aires: Paidós, 1911.

BRAGA JUNIOR, Francisco Varder; BELCHIOR, Michele Sales; SANTOS, Sarah Teles dos. **Transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e o atendimento educacional especializado**. Mossoró: EdUFERSA, 2015. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/581290/2/Transtornos%20globais%20do%20desenvolvimento%20e%20altas%20habilidades.pdf>. Acesso em: 24 maio 2021.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília - DF: Casa Civil, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília – DF: MEC/SEESP, 2001. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília - DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível

em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília – DF: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília - DF: Casa Civil, 2011. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=7611&ano=2011&ato=009ETUU9UMVpWt6a>. Acesso em: 20 jun. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, v. 2, p. 217-250, 1943.

RUSSO, Fabiele. Como contribuir com o aprendizado de leitura e escrita no autismo. **Neuroconecta**, 2021. Disponível em: <https://neuroconecta.com.br/como-contribuir-com-o-aprendizado-de-leitura-e-escrita-no-autismo/>. Acesso em: 22 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Projeto desenvolve pranchas de comunicação alternativa para pacientes de Covid-19. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2020. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2020/06/23/projeto-desenvolve-pranchas-de-comunicacao-alternativa-para-pacientes-de-covid-19/>. Acesso em: 16 jun. 2021.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. rev. atual. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2011. Disponível em: http://arquivos.eadadm.ufsc.br/somente-leitura/EaDADM/UAB3_2013-2/Modulo_1/Metodologia_Pesquisa/material_didatico/Livro-texto%20metodologia.PDF. Acesso em: 20 jun. 2021.

APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

LICENCIATURA EM LETRAS – EAD

Acadêmico (a): Fabiane Cristine Kauer
 Polo: UAB Esteio
 Disciplina: Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
 Prof^a. Denise Aparecida Moser

Prezado(a) professor(a),

Este questionário faz parte do meu Trabalho de Conclusão de Curso, do curso de Letras – Português, Unipampa/UAB, polo Esteio, que trata sobre: “Um olhar atento para estudantes com os transtornos globais do desenvolvimento (TGD) na educação. ” Nesse contexto, os TGD constituem um conjunto composto pelo autismo e outros transtornos que estão associados a esse espectro, tais como: Transtorno de Rett; Transtorno Desintegrativo da Infância; Transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. Além de estarem incluídas outras nomenclaturas referentes ao autismo como: autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico.

Estas perguntas têm a pretensão de investigar, como os estudantes com TGD conseguem se desenvolver, dentro dos seus limites, no contexto escolar e como ocorre a inclusão.

1- Qual seu nome? Sujeito A

2- Quanto tempo trabalha na escola? Na função do AEE?
9 anos

3- Tendo em vista, o conjunto de transtornos acima citados, quais deles se apresentam com mais frequência na escola?
TEA

4- Estes alunos, uma vez matriculados, como funciona o processo de adaptação para ingresso na escola de ensino regular do município? Enviamos documentação (diagnóstico ou parecer pedagógico, ficha de análise de Inclusão (dados gerais) e parecer pedagógico para o Serviço Municipal de Educação Especial e Inclusiva da SME para que inicie o processo de mapeamento do aluno e posterior inserção no atendimento do AEE.

5- Para alunos que já se encontram matriculados, quando observado indícios de alguns destes transtornos, qual é o procedimento tomado pela escola para agilizar um “possível diagnóstico”?
O SOE chama pais/responsáveis para um diálogo e possíveis encaminhamentos do aluno aos serviços necessários ou a escola, através de dados coletados com a professora é família, realiza o parecer pedagógico para posterior envio ao setor responsável pelo mapeamento do aluno.

6- Como é feito o planejamento das aulas para estes alunos de inclusão? As atividades são adaptadas? Se sim, o professor planeja independente ou tem algum auxílio?
A instrução é de que o professor construa atividades que envolva todos os alunos respeitando suas construções. O professor conta também com a parceria da professora do AEE para adaptações, quando necessário, de materiais (cartões de comunicação, material ampliado...).

7- A escola conta com auxiliares de educação / inclusão para os alunos com transtornos? Qual é o papel desses profissionais?
Quando há real necessidade a escola conta com os profissionais para o suporte de locomoção, higiene e alimentação. Há situações pensadas coletivamente quanto a necessidades de auxílio de adaptação, comunicação, questões comportamentais (autismo). Trabalhamos na perspectiva do alcance de autonomia do aluno.

8- A escola dispõe de ferramentas como: cartões de comunicação, pranchas de comunicação, pranchas alfabéticas e de palavras, programas de computador (Chromebook) que também auxiliam nesse contexto? Sim!

Em casos de autismo, alunos com TEA conseguem prestar atenção por um tempo muito limitado e muitas vezes tendem a focar em determinados assuntos de seus interesses. Como o professor de língua portuguesa trabalha a leitura, com objetivo da melhor compreensão do aluno com o texto? O ideal é que o professor pudesse focar no potencial/interesse do aluno. Um trabalho com histórias sociais também é interessante. Atividades que aproximem da realidade dos mesmos na intenção de contribuir nos aspectos atencionais.

9- A família participa do processo de inclusão dos estudantes? Há dificuldades em trazer a família para esse processo?

A família participa sim. Temos espaços propícios para participação além de ser uma instituição de portas abertas.

10- Os alunos da Educação Especial são resguardados por lei, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e o Decreto de nº 7.611 /2011 (BRASIL, 2011). Qual sua opinião sobre estas políticas públicas? Você acha que estão sendo empregadas em sua totalidade nas escolas regulares de ensino?

Sou adepta as mesmas. Creio que da forma que está disposta ainda não há o entendimento e conseqüente prática que caracterizam de fato a PNEEPI.

Entendo que precisa de um trabalho direcionado com suporte dos profissionais do setor pedagógico e do AEE para pensar e potencializar práticas inclusivas.

11- Ao final de cada ano letivo, a escola consegue atingir os objetivos previstos para o crescimento e desenvolvimento dos estudantes com (TGD)? Se sim, relate. Se não, aponte as dificuldades e desafios.

Penso que depende de cada situação. Há alunos aos quais os professores percebem o crescimento quanto aos objetivos pensados, porém há situações as quais os professores entendem que não auxiliaram como acreditam que seria possível. Precisamos compreender o funcionamento de cada aluno e suas habilidades. Parcerias (diferentes atores na escola e fora dela) são fundamentais para pensarmos nas possibilidades do aluno buscando sempre seu potencial.

