

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL
CAMPUS FELIZ

Dimas Rodrigues Dutra

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS
HABILIDADES LINGUÍSTICAS DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Feliz, novembro de 2021

DIMAS RODRIGUES DUTRA

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS
HABILIDADES LINGUÍSTICAS DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Trabalho de conclusão apresentado ao Curso de Letras, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Feliz, como requisito para aprovação no curso de Licenciatura em Letras.

Orientadora: Cátia Alves Martins

Feliz, novembro de 2021.

Dimas Rodrigues Dutra

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS
HABILIDADES LINGUÍSTICAS DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Trabalho de conclusão apresentado ao Curso de Letras, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Feliz, como requisito para aprovação no curso de Licenciatura em Letras.

Aprovado em: ____ de novembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Ma. Cátia Alves Martins – (orientadora)

Prof^a Dra. Carine Winck Lopes

Prof^a. Ma. Letícia Lazzari

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a mim mesmo, por perseverar e nunca ter deixado de sonhar e buscar alcançar os meus objetivos. Agradeço ao Instituto Federal Campus Feliz pela oportunidade de ter uma educação gratuita e de qualidade. Imensa e eterna é a minha gratidão pela minha orientadora Cátia Alves Martins, que confiou em mim e deu o melhor de si para que esse trabalho se concretizasse, que me trouxe luz quando tudo parecia escuridão em meio a tantas dúvidas e incertezas. Outra pessoa muito especial, essencial nessa jornada, que se orgulha da minha escolha pela docência, que sempre me incentivou a continuar estudando e me ensinou, desde a infância, a compreender o valor da humildade: minha mãe, Dona Jovila, meu muito obrigado. Aos meus irmãos Douglas, Paulo César e Josiane, agradeço, por me apoiarem e compreenderem quando não pude estar tão presente nas reuniões de família, pois sabiam que tudo isso é importante para mim. Agradeço também aos meus amigos, especialmente a Jhenifer, também colega de curso, que trilhou essa caminhada junto a mim e a tornou mais suave. A meus sobrinhos Carlos Miguel, Gabriel, Felipe e Samantha, que convivem ao meu redor e me fazem perceber muitos aspectos da educação, além de trazerem alegria para os meus dias, com suas características tão únicas e peculiares.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo conhecer algumas das estratégias pedagógicas referentes às habilidades linguísticas, adotadas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em tempos de isolamento social e, destacar aspectos promissores quanto à aprendizagem, de maneira a contribuir com outras pesquisas da área da educação inclusiva, para além da emergência da COVID-19. Para isso, realizou-se um estudo de caso em uma escola da região do Vale do Caí (RS). O estudo de abordagem qualitativa, de cunho exploratório e utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário semiestruturado. Os sujeitos da pesquisa foram as professoras de Língua Portuguesa e Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atendem a esses alunos. No momento da pesquisa, havia apenas um estudante diagnosticado com TEA. Os dados coletados foram analisados a partir de princípios da Análise de Conteúdos, problematizando sobre o desenvolvimento das habilidades linguísticas na área de Língua Portuguesa, a inclusão sob a perspectiva da educação inclusiva, a diferenciação entre autismo e transtorno do espectro autista, a educação inclusiva na emergência do isolamento social, fundamentalmente baseado em autores como: Mantoan (2003), Macedo et al (2011), Pletsch (2011), Dias (2015), Santos e Peixoto (2009), Ishihara et al (2016), Souza e Dainez (2020), Hattge (2021), Zilio (2005), Silva (2020) e Santos (2020). Os resultados obtidos através desta pesquisa mostram que atividades envolvendo a utilização de recursos audiovisuais como imagens e vídeos; a realização de atividades curtas e, a manutenção do vínculo com o aluno diagnosticado com TEA, no sentido de reconhecer sua realidade e suas necessidades, são algumas estratégias pedagógicas eficientes para que o aluno em questão possa desenvolver com qualidade as habilidades linguísticas.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Educação Inclusiva. Estratégias pedagógicas. Habilidades linguísticas.

ABSTRACT

This work aimed to know some of the pedagogical strategies related to language skills, adopted for students with Autistic Spectrum Disorder (ASD), in times of social isolation, and to highlight promising aspects of learning, in order to contribute to other research in the area inclusive education, in addition to the emergence of COVID-19. For this, a case study was carried out in a school in the region of Vale do Caí (RS). The study had a qualitative approach, an exploratory nature and used a semi-structured questionnaire as a data collection instrument. The research subjects were the Portuguese Language and Specialized Educational Service (AEE) teachers who attend these students. At the time of the survey, there was only one student diagnosed with ASD. The collected data were analyzed from the principles of Content Analysis, discussing the development of language skills in the Portuguese language area, inclusion from the perspective of inclusive education, the differentiation between autism and autism spectrum disorder, inclusive education in emergence of social isolation, fundamentally based on authors such as: Mantoan (2003), Macedo et al (2011), Pletsch (2011), Dias (2015), Santos and Peixoto (2009), Ishihara et al (2016), Souza and Dainez (2020), Hattge (2021), Zilio (2005), Silva (2020) and Santos (2020). The results obtained through this research show that activities involving the use of audiovisual resources such as images and videos; carrying out short activities and maintaining the bond with the student diagnosed with ASD, in order to recognize their reality and needs, are some efficient pedagogical strategies so that the student in question can develop language skills with quality.

Keywords: Autistic Spectrum Disorder. Inclusive education. Pedagogical strategies. Language skills.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Fluxo dos procedimentos metodológicos | 33 |
|--|----|

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 – Impressões das professoras em relação ao estudante com TEA..... | 39 |
|---|----|

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APA - *American Psychiatric Association* (Associação Americana de Psiquiatria)

BPC - Benefício de Prestação Continuada

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CID10 - Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EM - Ensino Médio

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LP - Língua Portuguesa

MEC - Ministério da Educação

NEE - Necessidade Educacional Específica

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNEE - Portador de Necessidades Educacionais Especiais

PP - Proposta Pedagógica

PPP - Projeto Político Pedagógico

SUS - Sistema Único de Saúde

TEA - Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 7 |
| 1 REFERENCIAL TEÓRICO | 10 |
| 1.1 O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES LINGUÍSTICAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO - PROPOSTA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR | 10 |
| 1.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA | 15 |
| 1.2.1 Atendimento Educacional Especializado - AEE | 19 |
| 1.2.2 As especificidades inclusivas: do autismo ao transtorno do espectro autista | 21 |
| 1.3 SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19 | 27 |
| 2 PERCURSO METODOLÓGICO | 31 |
| 3 COMPREENSÃO DOS RESULTADOS | 34 |
| 3.1 PERFIL DAS PROFESSORAS PESQUISADAS | 34 |
| 3.2 O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR | 34 |
| 3.3 AS ESTRATÉGIAS NO DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES LINGUÍSTICAS | 38 |
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 43 |
| 5 REFERÊNCIAS | 45 |
| 6 APÊNDICES | 49 |
| 6.1 APÊNDICE A - PRIMEIRO CONTATO COM O SUJEITO DE PESQUISA | 49 |
| 6.2 APÊNDICE B - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) | 49 |
| 6.3 APÊNDICE C - E-MAIL DE ENVIO DO QUESTIONÁRIO E DO TCLE | 51 |
| 6.4 APÊNDICE C - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO COM A PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA | 52 |
| 6.5 APÊNDICE D - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO COM A PROFESSORA DO AEE | 55 |
| 6.6 APÊNDICE E: RELAÇÃO DAS HABILIDADES ELENCADAS PARA A PESQUISA COM A BNCC NO COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO | 56 |

INTRODUÇÃO

Conviver próximo a crianças despertou-me muitas curiosidades em relação ao seu desenvolvimento e aprendizagem ao longo dos anos. Ao mesmo tempo em que estudava essas questões no curso de Licenciatura em Letras, acompanhei o crescimento de meus sobrinhos e conseguia observar e correlacionar muitos aspectos, principalmente a aquisição da linguagem. Um de meus sobrinhos, ao chegar na idade de frequentar a escola, por volta dos 6 anos, apresentou algumas características em relação à linguagem que chamavam a minha atenção: repetia muitas vezes as mesmas palavras, outras vezes falava frases que não conseguíamos entender, e percebia-se que ele ficava muito nervoso diante do nosso não entendimento. Isso também interferiu em seu relacionamento com os colegas de turma, fazendo com que ir à escola, para ele, fosse uma tortura: ele comentava que seus colegas o incomodavam pelo seu jeito e as professoras julgavam seu comportamento como má educação, e constantemente chamavam a sua atenção. A mãe dele foi à escola conversar com a equipe diretiva e com a professora para saber o que estava havendo, e elas recomendaram que meu sobrinho fosse levado a um especialista para tomar conhecimento do que poderiam ser tais dificuldades. Inicialmente ele foi diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) de grau leve.

Martín (2005) afirma que os indivíduos com TEA apresentam dificuldades nas competências linguísticas, principalmente em nível pragmático, ou seja, apresentam ausência de reciprocidade no discurso social ou na conversação, tendendo a monólogos, dificuldade para comunicar intenções complexas, adaptar diferentes formas de comunicação, para mudar o tema de conversação e para utilizar e compreender sinais não verbais de comunicação. Todos esses sinais foram percebidos em meu sobrinho, e a princípio, pensávamos que ele melhoraria com o tempo. Porém, passamos a ter maior preocupação quando houve a recomendação da escola para que o menino fosse levado ao médico.

Isso ocorreu no início de 2020, concomitante à pandemia de COVID-19¹. A iminência da pandemia exigiu das instituições de Ensino Básico, diversas mudanças que prezassem pelo distanciamento social, conforme orientações da Organização Mundial de Saúde. O surto ocorreu de forma rápida e inesperada, tornando necessárias e vitais mudanças urgentes na forma de organizar as relações interpessoais na dinâmica escolar. De acordo com a Resolução nº

¹ BRASIL. Ministério de Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria nº188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 de fev. de 2020; Seção 1. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>>. Acesso em 27 out. de 2020.

2/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) as instituições de ensino, em todos os níveis e modalidades, poderão utilizar em caráter excepcional, as atividades pedagógicas não presenciais, como forma de integralizar a carga horária das atividades pedagógicas, enquanto perdurar a emergência da COVID-19. Essa orientação, de fato, efetivou-se, em todas as esferas de ensino do país, sendo balizada pelos protocolos de biossegurança locais. Uma série de recursos foram pensados como estratégias de ação para que os processos de ensino e aprendizagem ocorresse, entre eles, de forma geral: a utilização de meios digitais (videoaulas, plataformas virtuais, redes sociais), material didático impresso e entregue aos pais ou responsáveis constituíram, em um primeiro momento, em alternativas viáveis para esse período.

Durante esse período de isolamento, pude perceber, observando a rotina de estudos dos meus sobrinhos e acompanhando os diferentes meios de comunicação, muitas críticas em relação ao ensino não-presencial oferecido nas escolas regulares. Entre as dificuldades dos alunos, destacam-se o gerenciamento do tempo em casa, a carência de interações entre os colegas e o próprio professor, a falta de habilidade dos pais ou responsáveis em acompanhar o desenvolvimento das atividades continuamente. Para os professores, aprender a adaptar as aulas presenciais para aulas virtuais exigiu dos mesmos bastante esforço, devido ao fato de muitos não possuírem prévia formação pedagógica, terem de reinventar muitas propostas didáticas, além da exigência de disporem de recursos e acesso à rede de internet. Já para as escolas, algumas dificuldades como a falta de estrutura física em equipamentos tecnológicos, o acesso precário às redes de internet, a falta de proximidade com recursos digitais e de redes sociais, precisaram ser priorizados.

A situação permanece a mesma em relação aos alunos com necessidades educacionais específicas. No Brasil, segundo o Censo Escolar 2020 (2020, p. 34), o percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente para todas as etapas de ensino, em maior número no ensino fundamental, quando 69,6% de estudantes com essas características frequentam a escola regular. A princípio, a Lei Brasileira de Inclusão à Pessoa com Deficiência institui que o poder público deve assegurar o “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.” (BRASIL, 2015). A mesma Lei prevê o item IX do artigo 28, referente à adoção de “medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos da pessoa com deficiência [...]” (BRASIL, 2015).

Durante o curso de Licenciatura em Letras, ouvi diversas vezes colegas relatarem seus estágios curriculares citando a presença de alunos com necessidades educacionais específicas, entre eles o TEA. A partir disso, despertou-me a curiosidade de conhecer de maneira mais aprofundada como pode ocorrer a aquisição da linguagem em alunos com esse diagnóstico e que estratégias podem ser utilizadas em aula por professores. Tal curiosidade também foi estimulada pela minha irmã, que tendo conhecimento de meus estudos na área da educação e linguagens, sugeriu-me estudar mais sobre o assunto e contribuir de alguma maneira com uma melhor compreensão do tema.

Levando em consideração as dificuldades linguísticas de estudantes diagnosticados com transtorno do espectro autista, a Lei Brasileira de Inclusão à Pessoa Com Deficiência (lei nº 13.146), o contexto de isolamento social, com aulas não presenciais, e as dificuldades dos professores de se adaptarem à nova realidade, tornou-se questionável a forma como os professores de Língua Portuguesa estão traçando estratégias para as aulas a esses alunos em específico, de forma que possam manter, da melhor forma possível, o desenvolvimento das suas habilidades linguísticas. A presente pesquisa teve como objetivo conhecer algumas estratégias pedagógicas, referente às habilidades linguísticas, adotadas para esses sujeitos, em tempos de isolamento social e, destacar aspectos promissores quanto à aprendizagem, de maneira a contribuir com outras pesquisas da área da educação inclusiva, para além da emergência da COVID-19.

Para atingir tais objetivos, entramos em contato com uma escola da região do Vale do Caí, a qual possui um aluno com TEA. Isso possibilitou a realização de um estudo de caso, de modo que os dados coletados para a pesquisa foram obtidos através de um questionário semiestruturado, com perguntas abertas e fechadas. O mesmo foi enviado à professora de Língua Portuguesa e à profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola em questão. Levando em conta a situação atual, com a necessidade de seguir os protocolos de prevenção do COVID-19 (distanciamento social), esse método de coleta de dados foi o mais viável. O questionário visou conhecer brevemente a professora e a profissional, seguindo com perguntas específicas à inclusão do estudante com TEA e às estratégias pedagógicas referentes ao desenvolvimento das habilidades linguísticas utilizadas com ele.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES LINGUÍSTICAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO - PROPOSTA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em dezembro de 2017, como um documento normativo, organiza uma proposta de conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes durante as etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que venham a ter assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014). O documento aplica-se exclusivamente à educação escolar, definido pelo § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2013).

A BNCC está organizada em áreas do conhecimento e níveis de escolaridade: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Para este trabalho, abordaremos especificamente, a subárea de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. Na etapa de escolaridade especificada, a BNCC propõe as seguintes áreas de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências humanas e sociais aplicadas.

A BNCC da área de Linguagens e suas Tecnologias busca

consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa – observada a garantia dos direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros. Para tanto, prevê que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral. (BRASIL, 2017, n.p.).

O componente Língua Portuguesa, conforme a BNCC, deve ser oferecido nos três anos do Ensino Médio. No documento, as habilidades desse componente estão organizadas por campos de atuação social, relacionados ao enriquecimento cultural próprio, às práticas cidadãs, ao trabalho e à continuação dos estudos (BRASIL, 2017).

Para que os estudantes consolidem, aprofundem e ampliem as habilidades linguísticas (escutar, falar, ler e escrever), a BNCC destaca as práticas sociais, que na visão de Santos (2021), não toma mais os conhecimentos sobre a língua e a norma-padrão como uma lista de conteúdos separados das práticas de linguagem, mas como provedores de reflexão sobre a língua no contexto dessas práticas. Há então um rompimento com concepções de ensino de língua tradicionais que tomam o ensino da gramática como centro do processo educativo, ou, até mesmo, como o único objeto de conhecimento a se desenvolver.

Em relação aos campos de atuação social da BNCC no Ensino Médio, os mesmos são propostos para contextualizar as práticas de linguagem. São eles os campos da vida pessoal; artístico-literário; das práticas de estudo e pesquisa; jornalismo-midiático e; de atuação na vida pública (BRASIL, 2017).

No **campo da vida pessoal**, as práticas de linguagem privilegiadas nesse campo refletem a ampliação do saber sobre si, visando as condições que permeiam a vida contemporânea e as condições do jovem no Brasil e no mundo. Nessas vivências, os estudantes podem “aprender procedimentos de levantamento, tratamento e divulgação de dados e informações, e a usar esses dados em produções diversas e na proposição de ações e projetos de natureza variada, exercendo protagonismo de forma contextualizada.” (BRASIL, 2017, n.p.)

No **campo artístico-literário**, amplia-se o contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral, tendo em vista a continuidade da formação do leitor literário e o desenvolvimento da fruição. Intensifica-se a análise contextualizada de produções artísticas e de textos literários, destacando-se os clássicos. As produções relacionam-se à apreciação de obras artísticas e produções culturais ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, *fanfics* etc.) (BRASIL, 2017).

A escrita literária pode ser ampliada e aprofundada no Ensino Médio, aproveitando o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente organizadas comuns às culturas juvenis. O desenvolvimento de textos construídos esteticamente – no âmbito dos mais diferentes gêneros – pode propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias que não encontram lugar em outros gêneros não literários (e que, por isso, devem ser explorados) (BRASIL, 2017).

Para o **campo das práticas de estudo e pesquisa** destacam-se os gêneros e as

habilidades envolvidos na leitura/escuta e produção de textos de diferentes áreas do conhecimento e para as habilidades e procedimentos envolvidos no estudo. Ganham realce também as habilidades relacionadas à análise, síntese, reflexão, problematização e pesquisa, como o estabelecimento de recorte da questão ou problema; seleção de informações; estabelecimento das condições de coleta de dados para a realização de levantamentos; realização de pesquisas; tratamento de dados e informações; e formas de uso e socialização dos resultados e análises (BRASIL, 2017).

Nesse campo, aprofunda-se a análise e a reflexão sobre a língua, adotando uma visão menos centrada na gramática tradicional. Ainda que continue havendo a aprendizagem da norma-padrão, em função de situações e gêneros que a requeiram,

outras variedades devem ter espaço e devem ser legitimadas. A perspectiva de abordagem do português brasileiro também deve estar presente, assim como a reflexão sobre as razões de sua ainda pouca presença nos materiais didáticos e nas escolas brasileiras. (BRASIL, 2017, n.p.)

No **campo de atuação na vida pública** estão envolvidos a ampliação da participação em situações da vida pública, a defesa de direitos, o domínio básico de textos legais e a discussão e o debate de ideias, propostas e projetos. Entre as produções textuais, destaca-se a produção dos textos legais, sócio e historicamente situados e, em última instância, baseados nas experiências humanas, formulados com vistas à paz social. Nesse campo também é discutido sobre o Estatuto da Juventude e seu cumprimento e a análise e produção coletiva de projetos de lei, assim como análises de campanhas e programas políticos e de políticas públicas e estratégias de acompanhamento do exercício do mandato de governantes. Indica-se nesse campo, ainda, um conjunto de habilidades que se relacionam com a análise, discussão, elaboração e desenvolvimento de propostas de ação e de projetos culturais e de intervenção social (BRASIL, 2017, n.p.).

Sobre o **campo jornalístico-midiático**, espera-se que os estudantes sejam capazes de:

compreender os fatos e circunstâncias principais relatados; perceber a impossibilidade de neutralidade absoluta no relato de fatos; adotar procedimentos básicos de checagem de veracidade de informação; identificar diferentes pontos de vista diante de questões polêmicas de relevância social; avaliar argumentos utilizados e posicionar-se em relação a eles de forma ética; identificar e denunciar discursos de ódio e que envolvam desrespeito aos Direitos Humanos; e produzir textos jornalísticos variados, tendo em vista seus contextos de produção e características dos gêneros. (BRASIL, 2017, n.p.).

Eles também devem ter condições de analisar estratégias linguístico-discursivas que os textos publicitários utilizam e de refletir sobre necessidades e condições de consumo. Enfatiza-se em maior intensidade a análise dos interesses que movem o campo jornalístico-midiático e do significado e das implicações do direito à comunicação e sua vinculação com o direito à

informação e à liberdade de imprensa, assim como questões referentes à análise da relação entre informação e opinião, destacando o fenômeno da pós-verdade, a consolidação do desenvolvimento de habilidades, a apropriação de mais procedimentos que envolvem a curadoria, a ampliação do contato com projetos editoriais independentes e a consciência sobre as mídias independentes e plurais serem indispensáveis para a democracia (BRASIL, 2017).

Aprofundam-se também as análises das formas contemporâneas de publicidade no meio digital, a dinâmica dos influenciadores digitais e as estratégias de engajamento das empresas, através das redes sociais. São privilegiados também gêneros mais complexos que compreendem a apuração e o relato de fatos e situações (reportagem multimidiática, documentário etc.) e com a opinião (crítica da mídia, ensaio, *vlog* de opinião etc.). Textos, vídeos e *podcasts* diversos de apreciação de produções culturais também são propostos, com vista a análise crítica de seu funcionamento (BRASIL, 2017).

Santos (2021) destaca o fato de que, ao tomar uma concepção de língua que a compreende a partir de seus contextos de uso, a educação linguística ganha um contorno bastante social, de modo que se torna possível afirmar que está voltada para a prática social dos sujeitos. Essa concepção serviu de apoio para a BNCC. O autor afirma que o ensino de Língua Portuguesa, na concepção que perpassa a BNCC,

toma como grande fio condutor do processo educativo o trabalho com os gêneros do discurso, compreendendo a língua como fruto das práticas de linguagens, as quais devem ser ampliadas pelos estudantes. Tal proposta de ensino tem seu escopo teórico alinhado à teoria discursiva do Círculo de Bakhtin (1997) e compreende, dessa forma, que o estudo da língua deve ser tomado a partir de um viés que estabelece a interação social como peça fundamental (SANTOS, 2021, p. 75).

De acordo com Campos (2011), a linguagem é considerada o meio pelo qual os sujeitos se posicionam no mundo, sendo papel da escola o aperfeiçoamento da mesma com o objetivo de garantir a eficiência comunicacional ampla e eficaz dos estudantes. É fato que todos, independentemente do nível histórico, social e cultural em que estão inseridos, têm a capacidade de se comunicar por meio da linguagem, pois ela oferece aos falantes um sistema infinito. Essa noção de prática social perpassa toda a subárea de Língua Portuguesa, com a ideia central de que as aulas se estruturam com foco “nos gêneros do discurso, os quais emergem na vida cotidiana dos indivíduos e que precisam ser apropriados” (SANTOS, 2021, p. 76).

Quanto às metodologias empregadas no processo de ensino e aprendizagem, fica a critério do docente fazer escolhas. Porém, é importante destacar que não existe uma única metodologia correta para o ensino de uma língua, e sim, metodologias, aplicadas para o ensinar (BARBOSA e GURGEL, 2008), tendo em vista jovens com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades distintas. Tais metodologias de ensino devem estimular a

iniciativa dos estudantes de modo que ao final do Ensino Médio demonstrem conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 2011).

A BNCC de Língua Portuguesa para o Ensino Médio define a progressão das aprendizagens e habilidades levando em conta a complexidade das práticas de linguagem e dos fenômenos sociais; a consolidação do domínio de gêneros do discurso e textuais já estudados e a ampliação desse repertório; o aumento da complexidade dos textos lidos; o foco maior nas habilidades envolvidas na reflexão sobre textos e práticas; a atenção maior nas habilidades de produção de textos mais analíticos, críticos, propositivos e criativos; o incremento da consideração das práticas da cultura digital e das culturas juvenis; a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas como a literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc; e a inclusão de obras da literatura brasileira e de suas referências ocidentais (especialmente a portuguesa), assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana (BRASIL, 2017).

Segundo Fernandes (2020), a BNCC estabelece a necessidade de cada sistema de ensino reelaborar seus currículos, e a partir disso, que cada escola possa elaborar seu Projeto Político Pedagógico (PPP)² ou sua Proposta Pedagógica (PP)³ considerando as necessidades, os interesses e as potencialidade de seus estudantes. Nisso inclui-se os estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação ou transtorno global do desenvolvimento. O autor menciona que a BNCC faz referência a educação para a pessoas com deficiência, apenas uma vez, em sua introdução, quando cita a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, onde se estabelece a garantia de um sistema educacional inclusivo em todas as etapas e modalidades da educação às pessoas com deficiência.

Como visto anteriormente, a BNCC promove, principalmente, a continuidade e o aprimoramento de habilidades linguísticas que o estudante já traz consigo do Ensino Fundamental. Deduz-se, então, que ao entrar no Ensino Médio, o estudante teve práticas sociais satisfatórias. Essa realidade parece estar distante para pessoas com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, e como veremos adiante, jovens com transtorno do espectro autista possuem certas limitações a nível social. Portanto, necessita-se um trabalho específico e

² Nomenclatura utilizada por Veiga e Araújo (2007) ao propor a formulação e execução de um plano de autoria coletiva da escola com enfoque pedagógico e político.

³ Nomenclatura evidenciada pela LDB 9394/96 ao dispor sobre as incumbências das instituições escolares.

adaptado da escola e dos professores para que esses alunos em específico, possam desenvolver suas habilidades linguísticas em equidade de condições com outros estudantes.

1.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão escolar, no Brasil, tem uma longa história de desenvolvimento, o que permitiria, a princípio, concebê-la cada vez com mais coerência. Abordaremos ela brevemente, a partir da perspectiva da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

A educação inclusiva começou a tomar forma a partir da educação especial. As primeiras instituições que surgiram foram: Instituto de Meninos Cegos (1854) (atual Instituto Benjamin Constant - RJ); Instituto dos Surdos Mudos (1857) (atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos - RJ); Instituto Pestalozzi para pessoas com deficiência mental - RJ (1926); Sociedade Pestalozzi cria atendimento para pessoas com superdotação (1945); e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE (1954).

Quanto à legislação, a mesma possui um processo evolutivo ao longo dos anos. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 4.024/61) aponta o direito dos “excepcionais” à educação, reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais. Mais tarde, em 1971, foi alterada pela Lei nº 5.692/71, definindo “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”.

Em 1973, o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial, sob a égide integracionista, configurado por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado.

Com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, a educação passou a ser direito de todos (art. 205), estabelecendo “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206) e tornando-se dever do Estado garantir a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Em 1989, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Lei nº 7.853/89) definiu a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Em 1990, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) os pais ou responsáveis passaram a ser obrigados, pela força da lei, a matricular seus filhos ou pupilos nas redes de ensino regulares ou especiais.

Em 1994, influenciada pela Declaração de Salamanca, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, que manteve a responsabilidade da educação dos alunos com diferentes potenciais exclusivamente no âmbito da educação especial. Em 1996, a LDB 9.394/96, em vigor atualmente, passou a preconizar que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Na educação básica há a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante aproveitamento em cursos e exames.

Em 2003 é criado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva, que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores. Em 2004, o Ministério Público Federal apresentou o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular. Em 2005, foram implantados Núcleos de Atividades das Altas Habilidades/Superdotação em todos os estados e Distrito Federal.

Em 2007 é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sendo seus eixos a implementação de salas de recursos; a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares; acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

Em 2008 é promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Seu objetivo é o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Para discutir a educação inclusiva nos dias atuais, tomamos como base os postulados teóricos de Mantoan (2003), que em sua obra *INCLUSÃO ESCOLAR O que é? Por quê? Como fazer?* traz grandes contribuições sobre o assunto. Dando início à discussão, Mantoan (2003) afirma que a inclusão total e sem restrições é uma oportunidade para reverter as situações de

exclusão na maioria das escolas, que geralmente atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino delas e consideram o fracasso escolar apenas culpa do aluno. Outro ponto importante sobre a inclusão é de se analisar o que e como a escola ensina, e não apenas avaliar o que o aluno aprendeu. Dessa forma, os alunos não deverão ser penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, entre outras situações que impedem a dignidade humana.

Mantoan focaliza a importância da inclusão a partir de três questões que são o alvo das iniciativas inclusivas, que pretendem “revitalizar” a educação escolar. Traremos aqui uma breve discussão sobre cada uma delas.

A primeira questão refere-se à *identidade x diferença*, a qual a autora questiona se as propostas e políticas educacionais que proclamam a inclusão estão realmente considerando as diferenças na escola, incluindo nessa conversa os alunos com deficiência e todos os demais que sofrem com a exclusão. Ao avaliar tais propostas, Mantoan encontra duas dimensões éticas conservadoras: a tolerância e o respeito ao outro. Critica-se a tolerância por esta marcar certa superioridade da pessoa que tolera; e o respeito, por implicar uma generalização que vem da compreensão de que as diferenças são fixas, imutáveis, e que só nos resta respeitá-las. No entanto, a essa ideia de que nada pode ser mudado,

[...] são criados espaços educacionais protegidos, à parte, restritos a determinadas pessoas, ou seja, àquelas que eufemisticamente denominamos Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais (PNEE). A diferença, nesses espaços, “é o que o outro é”, [...] que está separado de nós para ser protegido ou para nos protegermos dele. Em ambos os casos, somos impedidos de realizar e de conhecer a riqueza da experiência da diversidade e da inclusão.” (MANTOAN, 2003, p. 19)

Nessas condições, a autora revela que a ética, em sua dimensão crítica e transformadora, é que afirma a busca pela inclusão escolar, sendo essa posição contrária à conservadora, conforme citado anteriormente, porque entende que as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas. Elas são produzidas e não podem ser naturalizadas, como pensamos, habitualmente. Essa produção merece ser compreendida, e não apenas respeitada e tolerada (MANTOAN, 2003). Por fim, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Dessa forma, a identidade do aluno se faz ressignificada, portanto, “o aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais” (MANTOAN, 2003, p. 20).

A segunda questão abordada pela autora é a *legal*. Ela discorre que

problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular. Essas são [...] grandes barreiras a serem enfrentadas pelos que defendem a inclusão escolar, fazendo retroceder, por sua vez, as iniciativas que visam

à adoção de posições inovadoras para a educação de alunos em geral. Estamos diante de avanços, mas de muitos impasses da legislação (MANTOAN, 2003, p. 22).

Ela utiliza como base para discussão a Constituição Federal de 1988, trazendo à tona o direito de “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” e o princípio de “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Mantoan frisa que o garantir a todos o direito à educação e ao acesso à escola, todas elas devem atender o que está na Constituição, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, sexo, cor, idade ou deficiência. Isso já bastaria “para que não se negasse a qualquer pessoa, com ou sem deficiência, o acesso à mesma sala de aula que qualquer outro aluno” (MANTOAN, 2003, p. 22).

A terceira questão refere-se às *mudanças*. Mantoan indaga a presença de inovações educacionais no cotidiano escolar brasileiro. Elas acontecem nos países mais desenvolvidos e há uma grande dificuldade em implementá-las aqui. Essa dificuldade envolve o fato de os compromissos educacionais não estarem sendo levados a sério como deveriam. A autora reconhece que

Desconsideramos o que nós mesmos nos dispusemos a realizar quando definimos nossos planos escolares, nosso planejamento pedagógico, quando escolhemos as atividades que desenvolveremos com nossas turmas e avaliamos o desempenho de nossos alunos e o nosso, como professores. Uma coisa é o que está escrito e outra é o que acontece, verdadeiramente, nas salas de aula, no dia-a-dia, nas nossas rotinas de trabalho. Somos, certamente, bem pouco sinceros com nós mesmos, com a comunidade escolar, com os pais e com os nossos alunos, principalmente! (MANTOAN, 2003, p. 26)

A busca de alternativas de reestruturação dos currículos acadêmicos e de toda a organização do trabalho pedagógico nas escolas é um processo bem amplo, certamente, sendo necessária uma análise do contexto escolar, para que se entenda a razão de tanta dificuldade e perplexidade diante da inclusão. Aos professores, cabe retomar o poder da escola, que deve ser exercido pelas mãos dos que fazem, efetivamente, acontecer a educação, a fim de “combater a descrença e o pessimismo dos acomodados e mostrar que a inclusão é uma grande oportunidade para que alunos, pais e educadores demonstrem as suas competências, os seus poderes e as suas responsabilidades educacionais” (MANTOAN, 2003, p. 29-30).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), sob o panorama da educação inclusiva, todo o estudante tem direito ao acesso, a permanência e ao sucesso ao sistema regular de ensino, entre eles, mas não unicamente, trata-se dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, pleiteando uma educação mais igualitária. Como forma de subsidiar

e aprimorar as práticas escolares, surge o Atendimento Educacional Especializado (AEE). No próximo subitem abordaremos tal atendimento.

1.2.1 Atendimento Educacional Especializado - AEE

Para conceituar e descrever o AEE, utilizamos como base teórica o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011); a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009). Posteriormente, discutiremos acerca do assunto a partir da abordagem de Macedo et al (2011).

O Decreto supracitado define o AEE como

[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, n.p.)

Tal atendimento visa disponibilizar programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros, sendo prestado ao longo de toda a escolarização e articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) informa que o atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade para garantir a plena participação dos estudantes, considerando as suas necessidades específicas e tem por objetivos:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, n. p.)

As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se das comumente realizadas em sala de aula, porém, não substituem a escolarização. O mesmo funciona como complemento ou suplemento à formação dos estudantes, visando sua autonomia e independência, tanto no ambiente escolar quanto fora dele (BRASIL, 2008).

É de suma importância destacar que o AEE constitui oferta obrigatória dos sistemas de ensino, em todas as etapas e modalidades da educação básica, e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2008).

O AEE é realizado por

[...] profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008, p.17).

Sobre a formação dos professores que trabalham no AEE, o art. 12 (BRASIL, 2009) determina que eles devem ter formação inicial que os habilitem para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Sua formação deve envolver

conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008, p. 18)

O professor do Atendimento Educacional Especializado tem como atribuições:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, Art. 13).

Os dados do Censo Escolar/MEC/INEP, que é realizado todos os anos, abrangendo todas as escolas de educação básica, mostram, na educação especial, “indicadores de acesso à educação básica, matrícula na rede pública, inclusão nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares e o número de municípios e de escolas com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais.” (BRASIL, 2008, p.11). Exemplo disso foi o Censo Escolar/2006:

[...] na educação especial, registram a evolução de 337.326 matrículas em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere à inclusão em classes comuns do ensino regular, o crescimento é de 640%, passando de 43.923 alunos incluídos em 1998, para 325.316 alunos incluídos em 2006 [...] (BRASIL, 2008, p. 12).

Macedo et al (2011) afirmam que, para implementar uma política de atendimento educacional, são necessárias mudanças estruturais e pedagógicas no funcionamento das escolas, citando a urgente flexibilização dos seus currículos. Isso implica, entre outros aspectos, na diminuição do número de estudantes por sala de aula e o trabalho cooperativo ou colaborativo entre professores do AEE e da sala comum.

Essa colaboração é fundamental também na organização e no planejamento do plano de atendimento educacional especializado para que sejam atendidas as reais demandas de cada aluno com necessidades específicas. Caso contrário, “a inclusão com desenvolvimento social e acadêmico desse alunado corre o risco de revestir-se em exclusão intraescolar. Isto é, o aluno está na sala de aula comum, mas excluído do processo educacional.” (MACEDO et al, 2011, p. 39).

Pletsch (2011), nessas condições, traz algumas considerações como o tempo disponível dos professores para a realização da tarefa. Quarenta horas de trabalho semanais parecem pouco para atender os alunos e dar conta de tantas atribuições. Outra questão é a suficiência dos cursos de formação continuada. Por serem a distância e em nível nacional, podem ser por vezes desconectados da realidade local das escolas e redes de ensino. Macedo et al (2011) defendem que, além da formação sobre a operacionalização do atendimento educacional especializado, é preciso possibilitar aos docentes conhecimentos para que possam atuar com as especificidades do processo de ensino-aprendizagem e as situações que envolvem o trabalho colaborativo entre ensino especial e comum.

Por fim, os autores destacam a importância e a urgência de se refletir sobre essas questões, para que haja o devido planejamento e operacionalização do AEE na prática cotidiana escolar (MACEDO et al, 2011).

1.2.2 As especificidades inclusivas: do autismo ao transtorno do espectro autista

Tratar o tema de inclusão escolar remete a um estudo mais detalhado de suas especificidades. O escopo deste trabalho foi discorrer o tema da inclusão escolar sob as

particularidades do desenvolvimento da linguagem de estudantes com autismo. A partir disso, apresenta-se, de forma breve, a historicidade e as principais singularidades dessa necessidade educacional específica. No percurso científico, para buscar entendimento sobre o tema, encontramos associações do autismo à extremidade grave do espectro autista. Destarte, optou-se por problematizar a questão, objetivando construir uma fundamentação que trouxesse à tona essa discussão.

Conforme Dias (2015), o termo autismo foi abordado, inicialmente, por Plouller, em 1906, ao estudar o processo do pensamento de pacientes diagnosticados com demência, sendo disseminado pelo psiquiatra Eugen Bleuler mais tarde, em 1911. Bleuler apontou o autismo como um dos sintomas fundamentais da esquizofrenia, definindo um tipo peculiar de pensamento, autístico, consistente. Dessa forma, os sintomas essenciais dos esquizofrênicos das crianças autistas podem ser observados sob a mesma perspectiva de ruptura das relações entre eles e o mundo exterior.

Leo Kanner (1943) e Hans Asperger (1944) realizaram os primeiros estudos acerca do autismo. Kanner, estudando as psicoses infantis na *Johns Hopkins University*, nos EUA, publicou '*Os distúrbios autísticos de contato afetivo*' no qual apresentou o autismo infantil precoce. Definiu o termo autista como uma estrutura anormal da personalidade da criança caracterizado pelo isolamento e resistência em estabelecer contato afetivo social. A partir de suas análises pôde diferenciar um autista de um esquizofrênico: ambos envolvem o comprometimento no relacionamento interpessoal e estereotípias, porém, a criança autista não estabelece contato com a realidade desde o início da vida e não apresenta pensamentos fantasiosos, enquanto a criança esquizofrênica perde o contato com a realidade externa depois dos três anos de idade (DIAS, 2015).

Um ano depois, segundo Dias (2015), Asperger apresentou sua tese de livre docência na Faculdade de Medicina com casos atendidos na Clínica Infantil da Universidade de Viena que constituíam a síndrome da Psicopatia autística infantil. Essa síndrome é caracterizada por dificuldades de integração social das crianças, mas que, diferente do que foi descrito por Kanner, possuíam um bom nível de inteligência e linguagem e os sintomas apareciam após o terceiro ano de vida. Ele as descreveu como "um tipo de criança peculiar e interessante que pode compensar suas deficiências por um alto nível de pensamento e experiência pessoal que podem levá-los a excepcionais êxitos na vida adulta." (DIAS, 2015, p. 309). A mesma autora afirma que o trabalho de Asperger estava inserido no Departamento de Educação Especial da clínica pediátrica, influenciado pela Pedagogia Curativa de Rudolf Steiner, e visava a relação psicologia e educação, enquanto Kanner focava no diagnóstico do autismo na psiquiatria.

A obra publicada por Lorna Wing em 1991 divulgou a tese de Asperger no mundo científico e a associou com o autismo de Kanner. Apontou que a principal questão nesse campo foi a de saber se as duas condições, Kanner e Asperger, eram variedades da mesma anormalidade ou entidades separadas, concluindo que são variedades de uma mesma entidade. Por isso, tornou-se a responsável pela vasta divulgação do autismo e da introdução da noção de espectro no campo científico (DIAS, 2015). As duas descrições do transtorno indicariam o ponto mais grave e o mais leve de uma mesma patologia. Wing discordou de Asperger em alguns pontos, centrando seu estudo nas perturbações globais do desenvolvimento, que todo o autista apresenta. Tais perturbações formam uma tríade, a qual envolve as dificuldades na comunicação ou linguagem, na interação social e no pensamento ou imaginação (DIAS, 2015).

Wing e Gould (1979) abordam essa tríade: As dificuldades de comunicação caracterizam-se pela dificuldade em utilizar com sentido todos os aspectos da comunicação verbal e não verbal, como gestos, expressões faciais, linguagem corporal, ritmo e modulação na linguagem verbal. As dificuldades de socialização estão ligadas à difícil relação com os outros, a incapacidade de compartilhar sentimentos, gostos e emoções e de distinguir uma pessoa da outra. E por fim, a dificuldade no uso da imaginação, na qual o indivíduo apresenta rigidez e inflexibilidade e se estende às várias áreas do pensamento, linguagem e comportamento da criança.

Em seu artigo “*A relação entre síndrome de Asperger e o autismo de Kanner*”, Wing comparou os trabalhos de Asperger com os primeiros de Kanner e encontrou muitas similaridades. A partir daí a psicopatologia autística infantil tornou-se conhecida mundialmente como Síndrome de Asperger, estando ligada ao autismo de alto funcionamento (DIAS, 2015). Wing relatou também as diferenças entre os escritos dos dois autores. As crianças descritas por Asperger desenvolveram linguagem antes da idade escolar, tinham vocabulário amplo, gramática razoável, e tentavam aproximar-se das pessoas apesar de serem socialmente isolados (DIAS, 2015), enquanto no autismo a interação social caracterizou-se por auto-isolamento, abordagens sociais rígidas e uma alteração significativa ao nível da linguagem (SANTOS e PEIXOTO, 2009). Outra diferença, segundo as autoras, é que no autismo os interesses, atividades restritas, repetitivas e estereotipadas são quase sempre caracterizados pela presença de maneirismos motores, preocupação com partes de objetos, rituais e marcado mal-estar devido a mudanças, e por outro lado, na Síndrome de Asperger salienta-se a existência de um interesse circunscrito a um tema, ao qual o indivíduo dedica grande parte do seu tempo, recolhendo informações e fatos relativos a ele.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma nova categorização do transtorno na quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) que engloba, por graus de comprometimento, o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento, tratados sem outra especificação no manual anterior, o DSM-IV. No entanto, a terminologia autismo, ainda aparece em diagnósticos que façam uso da base DSM-IV.

Segundo a *American Psychiatric Association* (APA), o TEA segue diversos critérios diagnósticos. Um indivíduo com o TEA possui déficits na comunicação social e na interação social nos mais variados contextos; na reciprocidade socioemocional, podendo variar desde uma abordagem social anormal, a dificuldade para estabelecer uma conversa até o compartilhamento reduzido de interesses, afeto e a dificuldade de iniciar ou responder a uma interação social; déficit na comunicação não verbal, como o uso e compreensão de gestos, contato visual, linguagem corporal e ausência de expressões faciais; e déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, comportar-se adequadamente nos diversos contextos sociais. Não possuem o interesse em fazer amigos, formar pares ou compartilhar brincadeiras imaginativas.

Além das dificuldades nas interações sociais, a APA (2013) também aborda como critérios diagnósticos do TEA padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestados por movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos; a insistência nas mesmas coisas, manutenção de rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (o indivíduo com TEA sofre com pequenas mudanças, transições, possui pensamento rígido, precisa fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos todos os dias); interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (forte apego ou preocupação com objetos incomuns); hiper ou hipo reatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento).

Segundo a APA (2013), esses sintomas devem estar presentes de forma precoce no período do desenvolvimento, podendo ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde no decorrer da vida. Tais sintomas prejudicam as relações sociais, oportunidades profissionais e outras áreas importantes da vida da pessoa com TEA.

Quanto ao diagnóstico, a APA (2013) afirma que os indivíduos com diagnóstico bem estabelecido de transtorno autista, transtorno de Asperger ou transtorno global do

desenvolvimento sem outra especificação devem ser diagnosticados com transtorno do espectro autista. Em suma, houve a

Fusão de transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento no transtorno do espectro autista. Os sintomas desses transtornos representam um *continuum* único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados (APA, 2013, n.p.).

É importante que o diagnóstico seja realizado por diversos profissionais com experiência clínica, tais como neuropediatras, neuropsicólogos, psiquiatras da infância, fonoaudiólogos, entre outros, e que não se limite à aplicação de testes, mas que avalie a necessidade de exames neurológicos, metabólicos e genéticos que podem complementar esse processo (BRASIL, 2015). O DSM-5 destaca que “o transtorno do espectro autista somente é diagnosticado quando os déficits característicos de comunicação social são acompanhados por comportamentos excessivamente repetitivos, interesses restritos e insistência nas mesmas coisas.” (APA, 2013, p. 31). O citado documento levanta, no diagnóstico do transtorno do espectro autista, a identificação de características clínicas individuais, que são registradas por meio do uso de especificadores. Estes oportunizam aos clínicos a individualização do diagnóstico e a comunicação de uma descrição clínica mais detalhada dos indivíduos afetados:

[...] com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental [...], bem como especificadores que descrevem os sintomas autistas (idade da primeira preocupação; com ou sem perda de habilidades estabelecidas; gravidade). (APA, 2013, p. 31).

É dever legal do Estado oportunizar a detecção precoce do TEA, pois está de acordo com os princípios da Atenção Básica, o qual contempla a “prevenção de agravos, a promoção e a proteção à saúde, propiciando a atenção integral, o que causa impacto na qualidade de vida das pessoas e suas famílias” (BRASIL, 2015, p. 45-46). O SUS, em suas diretrizes, preconiza

a obrigatoriedade de políticas de prevenção e intervenções para crianças em situações de risco e vulnerabilidade, o que é o caso das crianças com alterações na interação e na comunicação, porque isso pode representar, além de outras dificuldades para o desenvolvimento integral da criança, o risco para TEA (BRASIL, 2015, p. 46).

O DSM-5 divide o TEA em níveis de gravidade, que vão do nível 3 ao nível 1 e descrevem a comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos. Veremos a seguir cada um deles.

O indivíduo com TEA de nível 3 exige **apoio muito substancial**. Na comunicação social,

déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas. (APA, 2013, p. 52).

Quanto aos comportamentos restritos e repetitivos desse nível, a inflexibilidade de comportamento e a extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos de mesma ordem interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Há grande dificuldade para mudar o foco ou as ações (APA, 2013).

O indivíduo com TEA de nível 2 exige **apoio substancial**. Na comunicação social

Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha. (APA, 2013, p. 52).

Nos comportamentos restritos e repetitivos do nível 2, a inflexibilidade do comportamento, a dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos desse tipo são frequentemente suficientes para serem óbvios a quem observa casualmente o sujeito e interferem no funcionamento em diversos contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações se faz presente (APA, 2013).

Por fim, o indivíduo com TEA de nível 1 exige **apoio**. Na sua comunicação social,

na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas. (APA, 2013, p. 52).

O nível 1 do TEA, em relação aos comportamentos restritos e repetitivos, inflexibilidade em seu comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Há também dificuldade em trocar de atividade, além de problemas para organização e planejamento, os quais tornam-se obstáculos à sua independência (APA, 2013).

Em um contexto comum, o domínio das áreas linguísticas, tais como a fonética, fonológica, semântica, lexical, morfosintática e pragmática fazem parte do desenvolvimento da linguagem do sujeito e nesse processo há um aprimoramento dessas habilidades, estendendo-se até a vida adulta. Ocorre também um aumento da capacidade de compreensão e uso de palavras de múltiplos sentidos, linguagem figurada e inferência de conteúdos implícitos

(ISHIHARA et al, 2016). No TEA, o domínio mais comprometido é o pragmático, que está relacionado à função da linguagem na comunicação. A inabilidade pragmática está associada às

falhas básicas de atenção compartilhada e reconhecimento das intenções do outro [...] Acredita-se que o prejuízo pragmático em crianças com TEA seja mais relevante devido tanto à inadequação da interação social quanto aos prejuízos da comunicação verbal e não-verbal (na ausência de reconhecimento do outro e da atenção compartilhada) (ISHIHARA et al, 2016, p. 754).

Ao identificarmos os sujeitos com TEA, deve-se ter certos cuidados ao referirmo-nos a eles, pois um sujeito mesmo com algum um transtorno é, antes de tudo, um sujeito, e não um transtorno. Adverte-se não utilizarmos o termo ‘autista’ mas sim um ‘indivíduo com Transtorno do Espectro Autista’, pois é uma questão ética não reduzir um ser humano a um transtorno. Da mesma forma, pessoas com TEA preferem que sua condição seja compreendida como uma diferença e não como uma patologia psiquiátrica ou uma deficiência, pois isso reduz o estigma criado pelas outras pessoas acerca delas e aumenta suas oportunidades de inserção na sociedade (BRASIL, 2015).

1.3 SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19

Santos (2020) afirma que a pandemia veio apenas agravar uma situação de crise pela qual a população já está passando. Houve, por orientação dos governos ao redor do mundo, o impedimento de frequentar a escola por tempo indeterminado, sem a previsão de retorno às aulas presenciais. Concomitante ao isolamento social, o acompanhamento psicológico, fonoaudiológico, terapias ocupacionais a pessoas com deficiência também foi prejudicado ou não está acontecendo. Não se sabe ao certo como estão sendo acolhidos e nem como suas demandas de apoio e orientação estão sendo atendidas (SILVA, 2020).

Santos (2020) relata que de certo modo, as limitações pelas quais as pessoas com deficiência passam fazem com que se sintam a viver em quarentena permanente. A situação parece piorar com esta nova realidade: depender de quem teria de violar a quarentena e o isolamento social para lhes prestar ajuda. Está bem mais perceptível agora a discriminação e a exclusão social presentes em seus cotidianos.

Além disso, Souza e Dainez (2020) discorrem que há a falta de políticas, ao menos de planejamento, de curto, médio e longo prazo, e de portarias normativas para períodos de

isolamento social no âmbito das políticas educacionais, em especial no Governo Federal. O Parecer CNE/CP Nº 5, de 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020), que trata da realização de atividades pedagógicas não presenciais, é o único Parecer publicado, estando esse alinhado às experiências de outros países e aos órgãos internacionais, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (SOUZA e DAINEZ, 2020).

O Parecer citado apresenta diretrizes para orientar a Educação Básica e a Educação Superior durante o período de pandemia, sugerindo como atividades pedagógicas não presenciais a utilização dos meios digitais, destacando-se as videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem e as redes sociais; a adoção de material didático impresso com as devidas orientações pedagógicas, sendo esse distribuído aos alunos e seus pais e/ou responsáveis; e pela leitura orientada, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (BRASIL, 2020).

Para a Educação Especial, o Parecer estabelece que

[...] as atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, adotarão medidas de acessibilidade igualmente garantidas, enquanto perdurar a impossibilidade de atividades escolares presenciais na unidade educacional da educação básica e superior onde estejam matriculados. [...] O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve também ser garantido no período de emergência, mobilizado e orientado por professores regentes e especializados, em articulação com as famílias para a organização das atividades pedagógicas não presenciais a serem realizadas (BRASIL, 2020, p. 14-15).

Criou-se então o “novo normal” da Educação, para o qual os estudantes tiveram de se migrar rapidamente, adaptando-se ou não a esta modalidade. Crianças passam horas sentadas em frente ao computador, assistindo a aulas e realizando atividades que, em muitos momentos, demandam um conhecimento prévio ainda não consolidado e a compreensão de novos conceitos que lhes são apresentados no meio virtual ou no material impresso entregue pela escola (HATTGE, 2021).

Os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme o documento, atuarão com os professores regentes em rede, articulados com a equipe escolar, adequando materiais, orientando as famílias dos alunos e provendo-lhes o apoio necessário. Às escolas, eles deverão dar suporte na elaboração de planos de estudo individualizados, conforme a particularidade de cada aluno, a serem disponibilizados e articulados com as famílias (BRASIL, 2020). Com a brusca mudança para o “novo normal”, seu trabalho parece ter se multiplicado. O trabalho que antes envolvia um planejamento dividido entre a curadoria de textos, tarefas, a criação de estratégias de ensino e de atividades avaliativas agora inclui a produção de vídeos, o gerenciamento de grupos em redes sociais e o atendimento ao telefone

nos horários em que as famílias têm disponibilidade para conversar com os professores de seus filhos. Tudo isso tendo de ser documentado (HATTGE, 2021).

À primeira vista, esse discurso político-educacional nos faz acreditar que todos se encontram nas mesmas condições. Porém, a realidade se impõe e nos mostra que as pessoas com necessidades educacionais específicas (NEEs) ainda “não se encontram em situação de equidade de acesso às diferentes possibilidades tecnológicas, sociais e culturais existentes” (SILVA, 2020, p. 132). A autora afirma que as aulas a distância ou aulas on-line não substituem as aulas presenciais, pois é importante a presença física para os alunos com NEEs, visto que as relações humanas nos permitem aprender e os afetos dão significado às aprendizagens (ZILIO, 2005).

No entanto, segundo Silva (2020),

[...] entendemos que, não tendo condições de presença física, outras possibilidades são necessárias para manter os vínculos. Esta é uma aprendizagem que a pandemia nos trouxe. E aí as tecnologias por videochamadas, encontros coletivos por meio de diferentes plataformas, ligações telefônicas mais longas que substituem as mensagens rápidas se tornam alternativas para manter a proximidade com o outro. (SILVA, 2020, p. 133).

Além da questão afetiva, em relação à educação a distância ou on-line, encontram-se dificuldades estruturais e financeiras. Souza e Dainez (2020) explicam a situação atual:

[...] a taxa de desemprego que se eleva no cenário da pandemia da COVID-19 (IBGE, 2020), associada ao empobrecimento da população, agudiza os problemas de acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (IBGE, 2020). Em pesquisa realizada sobre o uso da internet em casa por brasileiros em idade escolar, constatou-se que 37 milhões de crianças em idade escolar (9 a 17 anos), no Brasil, não têm acesso à internet em casa (CETIC, 2019). E, ainda, há dados que apontam que cerca de 93% das crianças de 9 a 17 anos têm acesso à internet por telefone móvel (CETIC, 2019), o que repercute nas condições de estudo (SOUZA e DAINEZ, 2020, p. 3-4).

Assim, tornam-se questionáveis as condições e a segurança legal do trabalho dos professores nas aulas a distância. Propor esse método de ensino sem outras ações políticas mínimas que prezam pela manutenção da vida, da legislação do trabalho, do vínculo da criança com o espaço escolar e com o conhecimento, pode aumentar as desigualdades de direito à educação (SOUZA e DAINEZ, 2020).

Frente à realidade imposta, Silva (2020) confirma a necessidade de uma análise mais aprofundada sobre a Educação Inclusiva: é um momento que precisamos (re)pensá-la e (re)estruturá-la, tendo em vista as novas demandas que se fazem presentes. É necessário então, serem levados em conta “valores éticos e coletivos, superando as imensas desigualdades sociais a que estamos todos submetidos, mas, em especial, as pessoas com deficiência e suas dificuldades cotidianas de acesso e afirmação da cidadania” (SILVA, 2020, p. 132).

Contudo, espera-se que, após o fim da pandemia, sejamos uma sociedade com mais empatia, que entende a importância da inclusão, e que ela não se configura um favor, mas um direito adquirido (SILVA, 2020), o qual Mantoan (2003) descreve como o direito de ser diferente quando a igualdade descaracteriza e de ser igual quando a diferença inferioriza.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A curiosidade e a busca por novos conhecimentos é constante, mesmo em tempos como esse que estamos enfrentando. Cabe então escolhermos a metodologia que melhor se enquadra à realidade e às nossas limitações, que no momento atual são o isolamento e o distanciamento social. Cremos que a maior facilidade de acesso aos meios de comunicação trouxe ao campo da pesquisa científica outras praticidades na coleta de dados sem que se perca a sua qualidade. Porém, isso depende dos objetivos que pretendemos alcançar.

Retomando, o objetivo deste trabalho visa conhecer algumas das estratégias pedagógicas adotadas por professores de Língua Portuguesa para alunos com TEA durante esse período de isolamento social. Desta forma, para que o objetivo deste trabalho fosse alcançado, escolheu-se a metodologia considerada mais viável para a situação atual, de modo que os protocolos de prevenção contra o COVID-19 e o distanciamento social fossem seguidos.

Por esta pesquisa não envolver dados estatísticos e a necessidade de mensurar informações, escolhemos utilizar a abordagem qualitativa, por razão do tema de pesquisa seguir uma linha subjetiva, que buscou descrever os dados obtidos. Nesse tipo de abordagem, segundo Prodanov e Freitas (2013), “preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto” (p. 71). Portanto, a análise dos dados coletados não trouxe à tona a comprovação de hipóteses preestabelecidas, pois como a realidade estudada é recente, prezou-se mais em relatar os elementos nela existentes. Para tanto, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas nessa pesquisa (PRODANOV e FREITAS, 2013).

Afirmam Prodanov e Freitas (2013) que

quando a pesquisa se encontra na fase preliminar, tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto. (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 51-52)

Essa finalidade define a presente pesquisa, assumindo um caráter exploratório. Primeiro buscou-se o levantamento teórico para que o objetivo fosse delimitado. Outro aspecto importante a destacar foi o de buscar professores que atendessem ao objetivo da mesma e entrevistá-los. A pesquisa exploratória, por possuir planejamento flexível (PRODANOV e FREITAS, 2013), permitiu que fossem tomadas decisões diferentes das iniciais ao longo do trabalho. A dificuldade em encontrar alunos com TEA cursando as séries finais ou o ensino médio foi significativa, o que, porém, possibilitou ser feito um estudo de caso em uma escola pública de Ensino Médio na região do Vale do Caí/RS.

Gil (2002), define o estudo de caso como “o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (p. 54). O estudo de caso é o delineamento mais recomendado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu real contexto, no qual os limites entre o fenômeno e o contexto não são percebidos com clareza. (YIN, 2001)

Segundo Gil (2002) o estudo de caso possui os seguintes propósitos:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) preservar o caráter unitário do objeto estudado; c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; d) formular hipóteses ou desenvolver teorias; e e) explicar as variáveis causas de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos. (GIL, 2002, p. 54)

Em suma, o estudo de caso proporciona uma visão global do problema ou identifica possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados (GIL, 2002).

Para esse estudo de caso, como objeto de pesquisa, foram selecionadas as profissionais que atendem diretamente o estudante com TEA: a professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio e a profissional do AEE. Para a coleta dos dados sobre o problema, foi organizado um questionário semiestruturado, com perguntas abertas e fechadas, com a professora de Língua Portuguesa e a profissional do AEE. De acordo com Marconi e Lakatos, é “um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”. (2003, p. 195). Houve uma conversa informal inicialmente (Apêndice A), entre as duas partes (*on-line*), sobre a participação na pesquisa, a qual foi elaborada em forma de roteiro de perguntas e enviada por e-mail, com prazo estabelecido para a devolução do mesmo. Anteriormente à realização da coleta de dados da pesquisa, a professora e a profissional do AEE assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) que consta nos apêndices.

Para a elaboração do roteiro, foi criado um tópico guia, no qual explicitam-se os objetivos e as questões norteadoras para atingir o objetivo central do trabalho.

As respostas, em seguida, passaram para a fase da análise de conteúdo, organizando-se o material obtido através da aplicação dos questionários e trazendo um breve apanhado de seu conteúdo. A finalidade da análise de conteúdo é

- [...] facilitar seu uso, permitir ao pesquisador encontrar-se rapidamente no momento da análise e da interpretação em função de suas questões e hipóteses. Questões e hipóteses que, aliás, guiaram a escolha dos documentos e orientam também esta primeira organização do material. Mesmo organizado, o material continua bruto e não permite ainda extrair tendências claras e, ainda menos, chegar a uma conclusão. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 214)

Foi necessário então, estudar minuciosamente o conteúdo intrínseco de cada categoria elencada, a fim de encontrar seus sentidos, captar-lhes as intenções, avaliar e descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das ideias principais. Laville e Dionne (1999) reconhecem essas etapas como o princípio da análise de conteúdo.

A figura abaixo ilustra e sintetiza o fluxo dos procedimentos metodológicos aqui adotados para este trabalho:

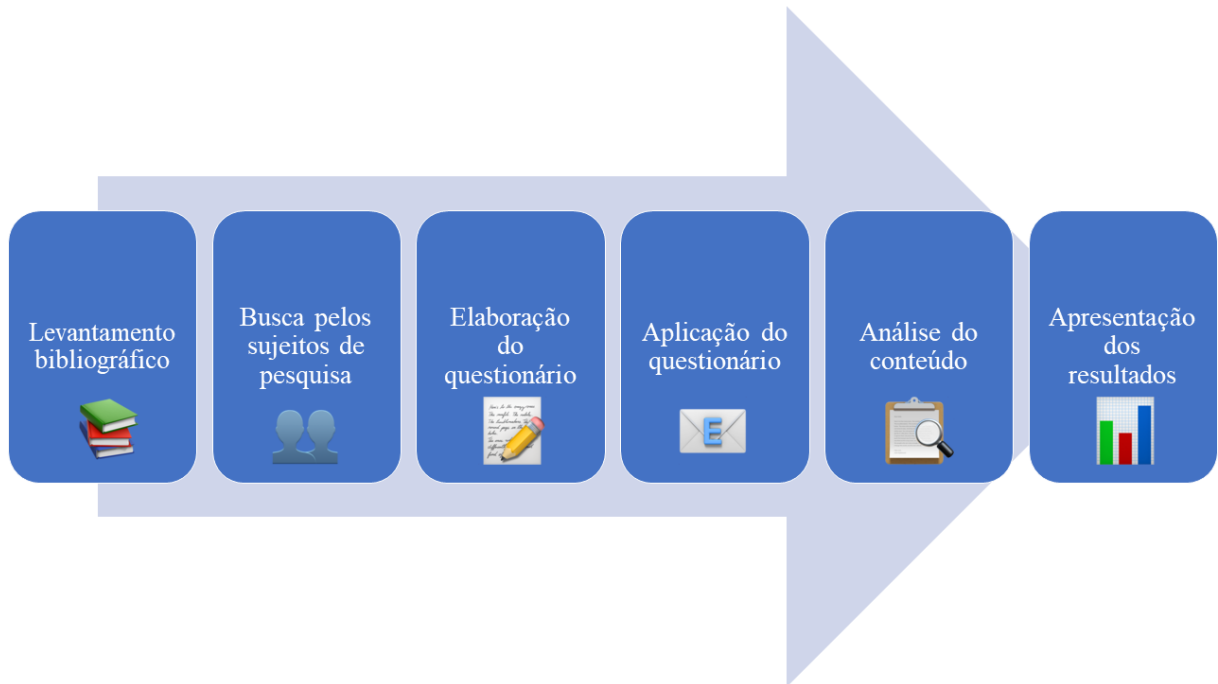


Figura 1 - Fluxo dos procedimentos metodológicos - elaborado pelo autor.

3 COMPREENSÃO DOS RESULTADOS

Na presente seção, serão apresentadas as análises dos resultados obtidos, através da coleta de dados realizada. Foram utilizados dois questionários: um com a professora de Língua Portuguesa e o outro com a professora do AEE. Os mesmos possuem questões que convergem para o entendimento quanto ao atendimento do estudante em específico. Entretanto, algumas questões são diferenciadas visto as especificidades de atuação das profissionais, uma em sala de aula e a outra na sala de recursos multifuncionais, respectivamente.

As categorias de análises utilizadas são: perfil das professoras pesquisadas; o processo de inclusão escolar; e as estratégias no desenvolvimento das habilidades linguísticas.

3.1 PERFIL DAS PROFESSORAS PESQUISADAS

Nessa categoria, buscou-se conhecer as professoras pesquisadas quanto à sua formação e tempo de atuação. A professora de LP tem vinte e dois anos de idade, está cursando Letras - Português/Inglês e atua na docência há um ano e meio. A profissional do AEE tem formação de nível médio do Curso Normal, superior em Pedagogia com habilitação em Educação Especial e outro curso superior de Espanhol. A mesma atua há dezesseis anos como professora e, há doze, como professora do AEE.

3.2 O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Na categoria em questão, foram realizadas perguntas pertinentes aos estudantes diagnosticados com TEA, seu processo de inclusão e papel da docência nesse processo. Em uma conversa informal, antes da aplicação dos questionários, com a professora de LP e a do AEE, as mesmas confirmaram que a escola possui, atualmente, apenas um aluno com TEA que frequenta o ensino médio.

As professoras participantes da pesquisa relataram dados como a idade do estudante com TEA e o ano escolar que ele está frequentando. Responderam que o aluno tem dezoito anos e está cursando o terceiro ano do ensino médio.

Na terceira questão, perguntamos se a professora já havia atendido estudantes com tais características de forma presencial. Sua resposta foi não. Ela atendeu apenas de forma remota. Isso impossibilitou obtermos sua resposta à quarta questão, a qual buscamos conhecer quais os seus maiores desafios de ensino-aprendizagem no que se refere a estudantes com TEA na modalidade de ensino presencial. A isso elencamos o fato da docente estar em atuação há um

período de tempo relativamente curto. Após o fim da pandemia, quando o sistema de aulas presenciais regularizar-se novamente, é provável que ela tenha contato presencial com o aluno em questão. Este novo período, assim como o atual, será fonte de aquisição de saberes. Assim, confirma Almeida (2010) ao dizer que “são nos diversos momentos na escola nas mais diversas situações que os professores constroem seus saberes”(ALMEIDA, 2010, p. 1).

Seguindo à quinta questão, perguntamos quais os maiores desafios de ensino-aprendizagem no que se refere a estudantes com TEA durante o momento pandêmico. Sua resposta foi: *“Acredito que um dos grandes desafios está relacionado com a forma de interação entre professor e aluno, visto que o meu contato, nas aulas de Língua Portuguesa, se restringe ao formato remoto. Além disso, a maneira com que os conteúdos são apresentados também é um grande desafio. O meio digital oferece inúmeras possibilidades, porém, muitas vezes, pensar novas estratégias que venham ao encontro dos interesses e da realidade do estudante é um grande desafio, pensando sempre no objetivo de desenvolver as suas habilidades linguísticas.”*

O maior desafio que a professora enfrenta neste período relaciona-se à Zilio (2005) ao destacar a importância da presença física para os alunos com NEEs, pois as relações humanas permeadas na afetividade tornam o aprendizado mais significativo. O desfecho de sua resposta mostra a grande preocupação em levar-se em conta a realidade do aluno, seus interesses e o desenvolvimento das habilidades linguísticas já adquiridas anteriormente, o que assemelha-se com uma das competências gerais da educação básica, segundo a BNCC: “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.”(BRASIL, 2017, p. 9).

Essa continuidade, levando-se em conta o que o aluno já sabe, permite que haja, dentro do desenvolvimento das habilidades linguísticas, a análise cada vez mais aprofundada do funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses. Tais recursos tecnológicos citados pela professora permitem que o estudante utilize diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para buscar informações, apropriando-se dos processos de pesquisa e elaborando seus projetos autorais nos mais diferentes ambientes digitais (BRASIL, 2017).

Na sexta questão, procuramos saber se a professora tinha o auxílio de uma profissional do AEE nas questões de planejamento, execução das atividades e avaliação do estudante diagnosticado com TEA. Ela respondeu que sim. Essa resposta abriu leque à mais uma pergunta, referente a forma como esse auxílio acontece. A professora respondeu: *“Realizamos,*

de forma trimestral, um planejamento do que será trabalhado ao longo deste período. É feita uma análise do conteúdo e da forma com que este será aplicado, além de perceber as competências e habilidades que serão mobilizadas. Além disso, a forma de avaliação também é planejada, tendo em vista a realidade do aluno.”

Tais apontamentos vão de encontro com os de Mantoan (2003), quando cita a busca de alternativas de reestruturação dos currículos. Certamente há o reconhecimento da complexidade da inclusão, pois a organização desse trabalho é bem ampla.

Percebemos, com o relato da professora, o quão fundamental é o trabalho colaborativo com a profissional do AEE. Para complementar essa discussão, trazemos a ideia de Capellini (2004), que discorre acerca do trabalho colaborativo e a sua importância. A autora afirma que, nesse tipo de trabalho, o educador comum e o educador especial dividem a responsabilidade, definindo juntos as propostas de alterações nas metodologias de ensino, adaptações curriculares e modos de avaliação entre outros, que vão depender da necessidade de cada criança. Assim, torna-se igualitário o acesso à aprendizagem.

Quanto ao planejamento, Mantoan (2003) defende que os currículos, a formação das turmas, as práticas de ensino e a avaliação são aspectos da organização pedagógica das escolas e devem ser revistos e modificados com base no que for definido pelo projeto político-pedagógico de cada escola. Conclui-se que, sem os conhecimentos levantados por esse projeto, não é possível elaborar currículos que reflitam o meio sociocultural do alunado, por isso é tão importante levar-se em conta a realidade do aluno na elaboração das aulas e das atividades.

Na sétima e última questão deste bloco, buscou-se conhecer a percepção da professora sobre as habilidades linguísticas (escutar, falar, ler e escrever) do aluno com TEA, em relação às suas maiores facilidades e dificuldades. A professora respondeu que o aluno apresenta maior facilidade em escutar e falar, e maior dificuldade em escrever e ler. Ela ressaltou que como não teve contato com o estudante em sala de aula e o retorno das atividades foi feito pelo Google Classroom, não foi possível perceber e avaliar de forma exata todas as habilidades em questão.

Partiremos agora para as respostas da professora do AEE nesse bloco.

Na segunda questão, procuramos saber se a profissional já havia atendido alunos com TEA de forma presencial. Ela respondeu que sim, e o faz desde 2005.

A terceira questão referiu-se aos maiores desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com TEA na modalidade de ensino presencial. Ela afirmou que o maior desafio nesse processo é a realização das adaptações curriculares por parte dos professores. Essa resistência pela resignificação por parte dos professores confirma um dos motivos para que a educação seja atualizada. Mantoan (2003) afirma que essa atualização é

necessária para que os professores aperfeiçoem as suas práticas e para que escolas se obriguem a um esforço de modernização e de reestruturação de suas condições atuais, a fim de responderem às necessidades de cada um de seus alunos, em suas especificidades, para que não seja necessário recorrer à educação especial e suas modalidades de exclusão.

Esse desafio acrescido à falta de contato pessoal dão resposta à quarta questão, referente aos maiores desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com TEA durante o momento pandêmico. Zilio (2005) menciona acerca da presença física para os alunos com NEEs, reforçando a sua importância, pois as relações humanas nos permitem aprender e os afetos dão significados às aprendizagens.

Na quinta questão procuramos conhecer os tipos de intervenções realizadas juntamente à professora titular de Língua Portuguesa nas questões de planejamento, execução e avaliação. Ela afirmou que há orientação quanto a adaptação curricular e acompanhamento quando o professor solicitar. Confirmamos então a presença do trabalho colaborativo, abordado anteriormente.

Para a sexta questão, buscou-se conhecer a percepção da profissional do AEE sobre as habilidades linguísticas (escutar, falar, ler e escrever) do aluno com TEA, em relação às suas maiores facilidades e dificuldades. Ressaltamos que as habilidades linguísticas elencadas para esta pesquisa encontram-se na área de linguagens e suas tecnologias da BNCC, não de forma direta, mas estão presentes nas diversas competências e habilidades que o documento propõe. Por esse motivo, para organizar o nosso trabalho e a compreensão dos leitores, consideramos tais habilidades como a base para a comunicação. O apêndice E apresenta a relação entre as habilidades elencadas para a pesquisa e o que a BNCC traz acerca das mesmas para a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Nessa questão, a profissional do AEE respondeu que o aluno possui maior facilidade em ler e maior dificuldade em falar. Notamos que as percepções das duas professoras foram diferentes, porém, a professora de LP havia ressaltado que como não teve contato pessoal com o aluno, sua avaliação perante as habilidades linguísticas não pôde ser feita de forma exata. Retomando as nossas referências, temos que a maior dificuldade de um indivíduo com TEA é o falar com outras pessoas, a forma de abordagem e manter a comunicação. Portanto, a resposta da professora do AEE conversa com o que diz o referencial teórico.

Nesses termos, vemos o quão necessário que essa habilidade seja estimulada nas aulas. A habilidade da fala, na BNCC do EM, é vista com grande ênfase, e deve ser trabalhada em todos os campos de atuação social: na produção oral, adequando-se aos seus aspectos, como elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade,

respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, entre outros) que são comprometidos nas pessoas com TEA; o falar sobre si mesmo e sobre outras coisas em público. Sabemos também, que no contexto atual, com a adaptação tanto do aluno quanto do professor às tecnologias do ensino a distância, esse ensino-aprendizado pode tornar-se mais lento.

De outro ponto de vista, a professora de LP pode ter considerado que o estudante tenha maior facilidade em falar devido ao aspecto rotineiro das aulas. Como visto anteriormente, os indivíduos com TEA costumam sentir-se mais confortáveis em ambientes nos quais já estão acostumados ou que já criaram alguma rotina. É provável que o contato frequente com a professora de LP tenha tornado a comunicação mais eficiente, porém, não sabemos como ocorre a sua comunicação em outros contextos sociais.

Conhecido o processo de inclusão escolar do aluno em específico, veremos a seguir quais as estratégias pedagógicas utilizadas para o desenvolvimento das habilidades linguísticas do mesmo, que são fruto do trabalho colaborativo das duas professoras.

3.3 AS ESTRATÉGIAS NO DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES LINGUÍSTICAS

Este bloco de questões objetivou conhecer as estratégias utilizadas para o desenvolvimento das habilidades linguísticas do estudante com TEA, durante a pandemia do COVID-19 e, por conseguinte, o isolamento social.

Iniciaremos a discussão desse bloco com o questionário realizado com a professora de LP. Na primeira questão, perguntamos de que forma ocorreu a interação dela com o estudante durante o período de isolamento social. Obtivemos como resposta que essa interação ocorreu por WhatsApp e pela plataforma Google Sala de Aula, com a frequência de uma vez por semana. O aluno participa regularmente das atividades propostas. Comparando com as respostas da professora do AEE, constatamos que ela respondeu da mesma forma: interações pelo aplicativo de mensagens e pela plataforma mencionada com periodicidade de uma vez por semana.

Na segunda questão, utilizamos a escala de Likert⁴ para a formulação da questão. A mesma também esteve presente no questionário da profissional do AEE, portanto

⁴ A escala Likert, criada em 1932, pelo psicólogo norte-americano Rensis Likert, é uma escala que busca mensurar de forma unificada, através de um mesmo instrumento de coleta de dados, o sentido e a intensidade da resposta do respondente.

apresentaremos as respostas de forma conjunta. As professoras deveriam avaliar a dificuldade apresentada pelo estudante com TEA em diversas estratégias de ensino em níveis que vão de 1 (apresenta pouca dificuldade) a 5 (muita dificuldade). Veremos a seguir as suas avaliações, representadas no gráfico abaixo:

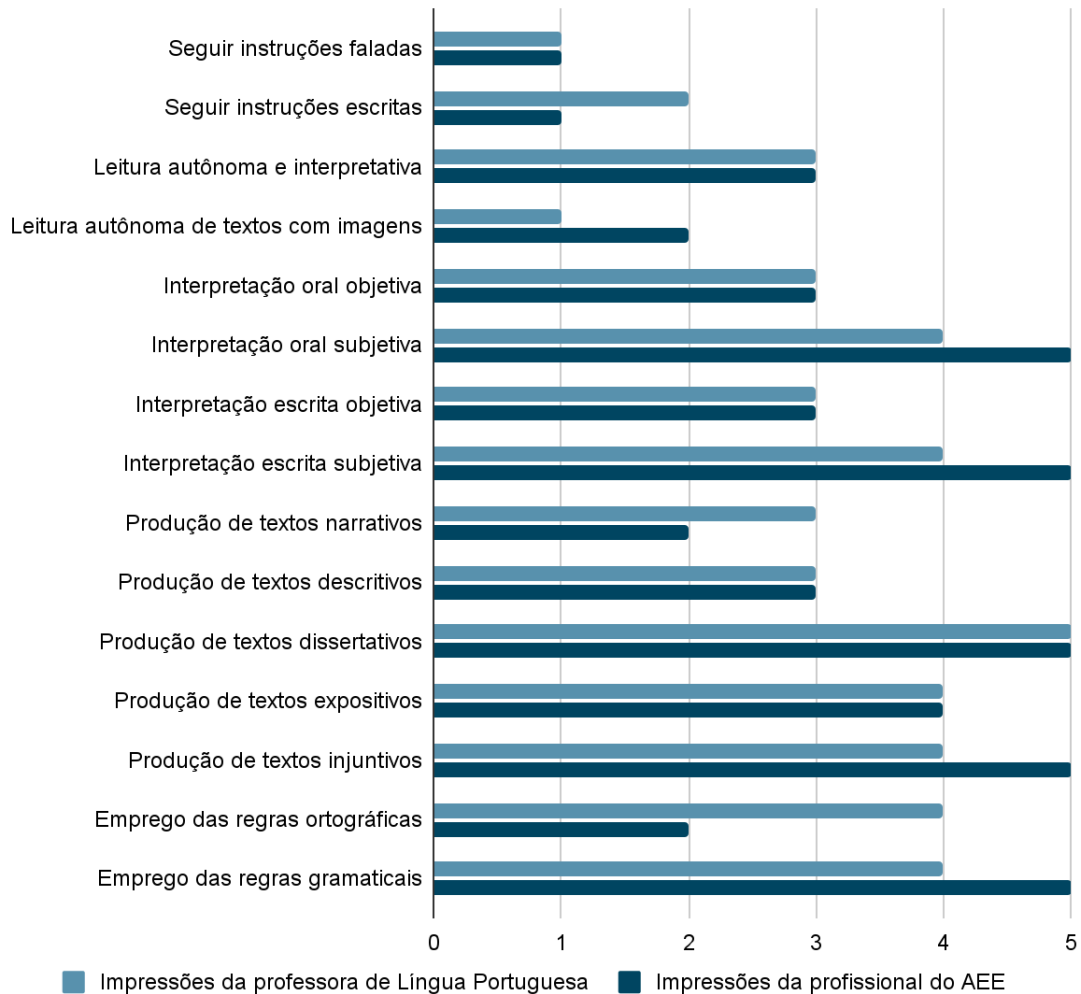


Gráfico 1 – Impressões das professoras em relação ao estudante com TEA - elaborado pelo autor.

Como esta pesquisa possui caráter qualitativo, os números utilizados no gráfico auxiliaram apenas para fins de aproximação a resultados positivos ou negativos. Assim sendo, avaliações de nível 1 e 2 referem-se a resultados positivos (o estudante apresenta pouca dificuldade nesses pontos) e avaliações de 3, 4 e 5 passam a representar resultados negativos (o estudante apresenta maior ou muita dificuldade nesses pontos).

Como podemos ver, segundo as duas professoras participantes da pesquisa, o aluno apresenta pouca dificuldade em seguir instruções faladas. Nessa resposta, pode-se perceber certa contradição da fala anterior da professora de LP, pois a mesma não teve nenhum contato presencial com o aluno e as atividades foram todas remotas, através da entrega de tarefas, o que pode justificar a incoerência, visto a ausência de interações orais.

A leitura autônoma e interpretativa apresenta certo grau de dificuldade para o estudante, porém essa leitura torna-se mais eficiente com a utilização de imagens. A DSM-5 descreve como uma das dificuldades da pessoa diagnosticada com TEA o pensamento rígido, ou seja, há dificuldade em estabelecer sentidos no que está sendo lido, e a inserção de imagens, que complementam o material de leitura e trazem certa concretização do que se leu, parecem trazer resultados mais satisfatórios quando se trata de leitura autônoma e interpretativa.

A interpretação oral objetiva para o aluno possui algum comprometimento, porém ele se mostra mais acentuado a nível subjetivo. O mesmo ocorre com a interpretação escrita objetiva e subjetiva. Na subjetividade, o aluno apresenta maior dificuldade. Como vimos anteriormente, interpretações a nível pragmático (que envolve a subjetividade/significados implícitos) são umas das características mais afetadas na comunicação do indivíduo com TEA. Ishihara et al (2016) defende que esse prejuízo pragmático seja mais relevante devido à inadequação da interação social e aos prejuízos da comunicação verbal e não-verbal, que implicam o reconhecimento do outro e a atenção compartilhada.

Quanto à produção textual, textos narrativos e descritivos são os tipos textuais que o aluno apresenta menor dificuldade. Sua maior dificuldade está presente na produção de textos dissertativos, expositivos e injuntivos.

Referindo-se à escrita, acreditamos que a sua dificuldade não esteja ligada ao transtorno, pois podem haver outros aspectos envolvidos. Weisheimer (2019) afirma que esses diferentes aspectos podem levar o aluno a escrever de determinada forma, e um desses aspectos levantados pela autora é a subjetividade envolvida na produção textual. A escrita de um aluno envolve todo um contexto sócio-histórico, e não apenas por conta do transtorno (WEISHEIMER, 2019). Considerando-se também o contexto escolar, Antunes (2003) discorre que a escrita, quando não se sabe quem se é o interlocutor, inicialmente é uma tarefa difícil e por fim, ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se. Na maioria das vezes o interlocutor dessas atividades de produção textual fica apenas restrito ao professor (MENEGASSI, 1997).

No item emprego de regras ortográficas e gramaticais, as duas professoras consideram que o aluno diagnosticado com TEA apresenta dificuldade acentuada. A professora do AEE ainda destacou que o aluno em questão conhece e utiliza apenas as regras mais simples. Mesmo

que o emprego de regras gramaticais pareça ter apenas relação a decorá-las para aplicá-las, Schilder (2017) afirma que esse processo envolve outros aspectos. A escrita adquire significados diferentes entre os sujeitos conforme as experiências culturais de cada um, pois ela é uma prática social condicionada ao repertório do indivíduo. A mesma autora afirma ser essencial mediar em sujeitos com TEA os esquemas mentais que facilitem a compreensão dos significados escritos explicitamente, para que possam interagir com estes e formarem o significado singular que cada informação assumirá em seu pensamento. Esse processo pode facilitar a aquisição da escrita e o emprego das regras gramaticais e ortográficas nas produções textuais.

Na terceira questão, perguntamos se a professora LP realizou alguma adaptação nas atividades, com o estudante, que demonstrou bons resultados no desenvolvimento das habilidades linguísticas. Sua resposta foi positiva. Ela citou a utilização de recursos visuais como imagens e vídeos e a prática da leitura através de textos de fácil interpretação. Para auxiliá-la no posterior planejamento das aulas ela realizou uma pesquisa sobre os interesses do estudante. A mesma pergunta foi feita à profissional do AEE, portanto comentaremos aqui as duas respostas. A profissional do AEE respondeu que tornar as atividades objetivas, curtas e com o uso de imagens é a adaptação mais aconselhável a se fazer nas atividades.

Na quarta e última questão deste bloco, perguntamos à professora quais são as estratégias, na sua percepção, mais eficientes para estudantes com TEA nas aulas de LP. Sua resposta foi: *“Explorar recursos visuais, que complementam e venham ao encontro do conteúdo. Penso que o foco deve ser voltado ao desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e expressão oral, considerando que a aprendizagem deve ser significativa para o aluno, indo ao encontro da sua realidade e necessidades, para que ele possa se desenvolver enquanto cidadão.”*. A mesma pergunta foi feita à profissional do AEE e sua resposta foi semelhante: *“O uso de imagens e vídeos.”* Quanto a utilização desses recursos audiovisuais, Lippo (2018) afirma que no ensino de crianças autistas as pesquisas vêm revelando a contribuição das mídias na aquisição de conteúdos e competências, pois suas propriedades visuais e sonoras, e sua fácil manipulação são de grande valia nas atividades relacionadas ao desenvolvimento da linguagem, a comunicação, a organização da rotina, os processos de raciocínio lógico e memorização de informações. A autora conclui que planejar possibilidades de incluir esses recursos nas atividades escolares é essencial para qualificar a prática pedagógica com rumo à educação inclusiva.

Abrimos, ainda, um último bloco, no qual as educadoras poderiam sentir-se à vontade para deixar suas impressões e sugestões sobre as questões e o tema abordado. A professora de

LP deixou a seguinte consideração: *“Acredito que este é um tema bastante pertinente, visto que, enquanto docentes, somos desafiados diariamente na nossa missão de ensinar e aprender e, através das nossas práticas pedagógicas, somos os mediadores do processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos. Temos o objetivo de fazer a diferença, com o intuito de proporcionar a todos momentos de aprendizagem significativos em sala de aula. Perceber os avanços dos estudantes com necessidades educacionais específicas é muito gratificante e nos faz buscar novas estratégias que venham a estimular essa evolução.”*

O professor, nesse sentido, é o mediador, que estabelece um terreno de sustentação para o desenvolvimento das capacidades globais do aluno: ele é o responsável por auxiliar nos processos de significação dos conteúdos (Chiovatto, 2000). Para tanto, é necessário que o vínculo entre professor-aluno seja mantido. Silva (2020) aponta que, neste momento pandêmico, as tecnologias por videochamadas, encontros coletivos por meio de diferentes plataformas, ligações telefônicas mais longas se tornam alternativas para manter a proximidade com o outro.

O relato da profissional do AEE foi o seguinte: *“O tipo de atividade desenvolvida vai depender do grau de deficiência intelectual associado ao TEA. Nos casos desta associação não conseguimos avançar para o nível da abstração. Tudo fica no concreto, no elementar.*

Segundo os apontamentos anteriores as maiores dificuldades do aluno diagnosticado com TEA estão pautadas no nível da subjetividade, na produção e interpretação de textos subjetivos e injuntivos que requerem um nível maior de abstração.

Ao refletirmos e debatermos acerca das estratégias pedagógicas utilizadas pelas duas professoras, pudemos chegar a algumas conclusões, que veremos a seguir.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho permite um olhar mais amplo e crítico acerca do Transtorno do Espectro Autista. Cada indivíduo possui características singulares, o que demanda um trabalho colaborativo entre o professor titular e o professor do AEE, para que sejam levadas em conta as especificidades desse aluno e as atividades sejam desenvolvidas de acordo com ela. Essa visão perpassa não só a estudantes com TEA, mas a todos os estudantes geral. O ensino-aprendizagem não pode estar desligado das reais potencialidades dos estudantes. Por isso é tão importante mantê-lo.

Consideramos através das análises que o estudante com TEA em questão apresenta maiores dificuldades na utilização de regras gramaticais, produção de textos que exigem maior subjetividade (textos injuntivos e dissertativos) e na interpretação oral e escrita quando subjetiva. Reconhecemos que essas dificuldades referem-se a uma das características dos indivíduos com TEA, que é a dificuldade de estabelecer sentidos em contextos implícitos, a nível pragmático, mantendo preferencialmente o foco no sentido literal, concreto.

Outra característica que dificulta o seu desenvolvimento é a de manter relacionamentos interpessoais, que está ligada à aquisição da bagagem sociocultural. Essa aquisição sociocultural pode também estar interferindo em suas produções textuais. Weisheimer (2019) afirma que a dificuldade na escrita não está diretamente ligada ao transtorno, porém, os prejuízos trazidos pela dificuldade na comunicação presente em sujeitos com TEA possivelmente podem justificar a aquisição de experiências em meio à sociedade, interferindo posteriormente em seu desenvolvimento nas outras áreas, como vimos na escrita. Ainda mais acentuada a questão quando contextualizada, para os tempos de isolamento social, como o meio investigado por essa pesquisa.

Através do questionário respondido pelas duas professoras, podemos destacar algumas estratégias pedagógicas que visam manter o desenvolvimento das habilidades linguísticas do aluno em questão. A nível da instituição é necessária e imprescindível a manutenção do planejamento, execução e avaliação colaborativa entre as professoras titular da turma e do AEE. A nível de ensino e aprendizagem, são essenciais a utilização de imagens e vídeos complementares ao material escrito, visto que esses recursos podem ampliar a imaginação, direcionando ao desenvolvimento subjetivo e, a consequente, compreensão do estudante acerca do conteúdo; a proposição de atividades curtas e; principalmente, a manutenção do vínculo com o aluno, para que se possa elaborar as atividades de acordo com sua realidade e necessidades.

A partir deste estudo, abriram-se oportunidades a muitas outras pesquisas. Nesta, temos a percepção das professoras quanto ao aluno e ao seu processo de educação. Seria de grande valia se fosse analisada também a visão do estudante, quais suas principais dificuldades durante a pandemia, e quais seriam as estratégias adotadas por ele para o seu desenvolvimento linguístico, assim como quais estratégias as professoras deveriam adotar para que o seu desenvolvimento linguístico fosse mais eficiente.

Considerando tais estratégias e o que é elencado por Mantoan (2003), que defende uma educação sem discriminação e uma visão menos segregadora da educação em geral, percebemos que o mesmo é feito em relação aos currículos. Os conhecimentos são divididos, como se não tivessem nenhuma relação com os outros, o que na verdade não ocorre. Temos a exemplo disso o estudo da classe dos numerais em Língua Portuguesa, por vezes os alunos perguntam: “Até em Português a gente tem matemática?”. É uma analogia interessante a se fazer com os estudantes. Temos no início certo estranhamento, mas vemos que as duas coisas fazem parte do mesmo universo, portanto, se complementam. Assim deveria ser com os estudantes. Há os sem necessidades específicas, e os com necessidades específicas. Separados, segregados como um conteúdo, não podemos perceber o quanto eles podem se complementar. Unidos, juntos, incluídos, percebemos a diferença e como pode ser compensadora toda essa troca de experiências e vivências com diferentes pessoas e diferentes realidades, o que enriquece ainda mais nossa bagagem sociocultural.

Em relação a meu sobrinho (citado na introdução), após esse trabalho, pude compreender melhor suas atitudes, gestos, manias e modo de interação social. Compreendê-lo tornou-me mais tolerante e incentivou-me a conversar com mais pessoas sobre esse diagnóstico. Vejo que muitas delas ainda possuem um tabu em falar sobre esse assunto, principalmente no modo de se referir a um indivíduo com TEA. Creio que isso acontece devido ao desconhecimento sobre o assunto, à dificuldade em lembrar-se de tantos termos médicos, e também ao medo de não parecer preconceituoso. Isso pode ser resolvido com diálogo. Quanto mais claro deixarmos para as pessoas sobre o TEA, mais fácil será quebrar esse tabu.

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Guenther Carlos Feitos. **Experiência e prática docente: diálogos pertinentes**. EFDeportes, Revista Eletrônica. Buenos Aires, nov. 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd150/experiencia-e-pratica-docente-dialogos-pertinentes.htm>. Acesso em: 14 set. 2021.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. DSM 5. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition**. Washington, D.C.: American Psychiatric Association, 2013.

ANTUNES, C.I. **Aula de português encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 ago. 2021.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015. 156 p.

BRASIL. Parecer CNE/CP Nº 5, de 28 de abril de 2020. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.** Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno (2020). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 jul. 2021.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2004.

DEIMLING, N. N. M.; MOSCARDINI, S. F. Inclusão escolar: política, marcos históricos, avanços e desafios. **Revista on line de Política e Gestão Educacional.** Araraquara, 2012. p. 3-21. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9325>>. Acesso em: 22 jul. 2021.

DIAS, Sandra. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental.** São Paulo, jun. 2015. p. 307-313.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

HATTGE, Morgana Domênica. LÓGICA 24/7 E PERFORMATIVIDADE NO CONTEXTO DA PANDEMIA. IN: LOUREIRO, Carine Bueira; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação: pensar a educação no século XXI.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

ISHIHARA, Mariana Katsumi; TAMANAHA, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy. Compreensão de ambiguidade em crianças com Transtorno Específico de Linguagem e Fala e Transtorno do Espectro Autista. **CoDAS,** 2016, p. 753-757.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria,** 2006; p. 3-11.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Belo Horizonte: UFMG, 1999. 340 p.

MACEDO, Patrícia; CARVALHO, Letícia T. ; PLETSCHE, Márcia D. (org.). **Atendimento educacional especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão.** IN: Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Disponível em: <http://r1.ufrjr.br/im/oeies/wp-content/uploads/2015/03/Livro-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 03 set. 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARTÍN, P. (2005). **Perfil lingüístico del individuo con síndrome de Asperger: implicaciones para la investigación y la práctica clínica.** Revista de Neurología, 41 (1), p. 115-122. Acesso em: 11 out. 2021. Disponível em: https://sid.usal.es/idocs/F8/ART13967/perfil_linguistico_de_asperger.pdf.

MENEGASSI, R. J. **Exauribilidade temática no gênero discursivo.** In: SALEH, P.; OLIVEIRA, S. (Org.). Leitura, escrita e ensino de língua em debate. Ponta Grossa: UEPG, 2010. p. 77-90.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.** 2 ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.

PLETSCH, M. D. **A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010).** Revista Teias v. 12, n. 24, p. 39-55, jan./abr. 2011. Acesso em: 11 out. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24189/17168>.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Edições Almeida S.A, 2020.

SANTOS, Felipa; PEIXOTO, Vânia. **A Linguagem na Síndrome de Asperger.** Cadernos de Comunicação e Linguagem. 2009. p. 107-123.

SANTOS, Larissa Malu. O ensino de Língua Portuguesa e a noção de prática social: uma análise da Base Nacional Comum Curricular. **Palimpsesto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ.** Palimpsesto, Rio de Janeiro, v. 20, n. 35, jan.-abr. 2021. p. 60-83.

SILVA, Adelaide Hercília Pescatori. **Língua Portuguesa I: fonética e fonologia.** Curitiba, IESDE Brasil S.A., 2013. 152 p.

SILVA, K. W. da, Bins, K. L. G., & ROZEK, M. (2020). **A Educação Especial e a COVID-19: Aprendizagens em tempos de isolamento social.** *EDUCAÇÃO*, 10(1), 124–136. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p124-136>. Acesso em: 27 jul. 2021.

SOUZA, Flavia Faissal de; DAINEZ, Débora. **Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial.** Práxis Educativa, 2020, 1-15. ISSN: 1809-4031. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=> . Acesso em: 25 jul. 2021.

VEIGA, I. P. A. e ARAÚJO, J. C. S. (org.) **O projeto político-pedagógico: um guia para formação.** Campinas, SP: Papyrus, 2007.

WEISHEIMER, Irací Casemiro. **A escrita de alunos com transtorno do espectro autista leve.** 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4488>. Acesso em: 16 set. 2021.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZILIO, Marisa Potiens. **O Brasil e o problema da inclusão**. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; PEREIRA, Isabella Lima e Silva Pereira. Educação Especial: olhares interdisciplinares. Passo Fundo: UPF, 2005.

6 APÊNDICES

6.1 APÊNDICE A - PRIMEIRO CONTATO COM O SUJEITO DE PESQUISA

Bom dia, professora! Tudo bem?

Eu estou próximo da conclusão do curso de Licenciatura em Letras, fazendo meu TCC agora. Ele aborda a adaptação das aulas de língua portuguesa para alunos com transtorno do espectro autista durante a pandemia do COVID-19 e estou a procura de professores que possam colaborar com a minha pesquisa participando de uma entrevista, anônima e sem caráter julgativo, relatando a experiência das aulas remotas de língua portuguesa para os alunos em questão.

Eu gostaria de saber se você possui algum aluno com essas características e se aceita participar da entrevista (será enviado via e-mail um roteiro de perguntas, que poderão ser respondidas por escrito e sem a necessidade de gravação e uso de imagem). Volto a reforçar que as informações fornecidas pela entrevista serão utilizadas apenas para fins de pesquisa e não serão divulgados o nome da escola, do aluno e do professor.

Agradeço imensamente se você puder me ajudar. aguardo o seu retorno.

Abraço!

6.2 APÊNDICE B - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezada professora:

Você está sendo convidada a participar do projeto de pesquisa intitulado: “Estratégias pedagógicas para o desenvolvimento das habilidades linguísticas de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA)”, cujo objetivo principal é conhecer algumas estratégias pedagógicas referentes às habilidades linguísticas adotadas para estudantes com transtorno do espectro autista, que frequentam o ensino médio, em tempos de isolamento social e, destacar aspectos promissores quanto à aprendizagem, de maneira a contribuir com outras pesquisas da área da

educação inclusiva, para além da emergência da COVID-19. Esta pesquisa está vinculada ao curso de Licenciatura em Letras - Português e Inglês.

A pesquisa será feita na escola pública de ensino médio, através de um questionário semiestruturado, com perguntas abertas e fechadas, enviado e respondido por e-mail. Após finalizada a pesquisa e, defendido o Trabalho de Conclusão de Curso, enviaremos uma cópia aos pesquisados.

=====

Fui alertada que este estudo apresenta risco mínimo. Além disso, diante de qualquer tipo de questionamento ou dúvida poderei realizar o contato imediato com um dos pesquisadores responsáveis pelo estudo que fornecerá os esclarecimentos necessários.

Foi destacado que minha participação no estudo é de extrema importância, uma vez que espera-se contribuir com o desenvolvimento e aprimoramento de estratégias pedagógicas para estudantes com transtorno do espectro autista.

Estou ciente e me foram assegurados os seguintes direitos:

- da liberdade de retirar o meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isso me traga prejuízo de qualquer ordem;
- da segurança de que não serei identificado (a) e que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas à minha privacidade;
- de que serão mantidos todos os preceitos ético-legais durante e após o término da pesquisa, de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde;
- do compromisso de ter acesso às informações em todas as etapas do estudo, bem como aos resultados, ainda que isso possa afetar meu interesse em continuar participando da pesquisa;
- de que não haverá nenhum tipo de despesa ou ônus financeiro, bem como não haverá nenhuma recompensa financeira relacionada à minha participação;
- de que não está previsto nenhum tipo de procedimento invasivo, coleta de material biológico, ou experimento com seres humanos;
- de não responder qualquer pergunta que julgar constrangedora ou inadequada.

Eu _____, portador do documento de identidade _____, aceito participar da pesquisa intitulada: “Estratégias pedagógicas para o desenvolvimento das habilidades linguísticas de estudantes com transtorno

do espectro autista”. Fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada, bem como sobre a metodologia que será adotada, sobre os riscos e benefícios envolvidos. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Autorizo o uso de minhas respostas de forma anônima, sendo seu uso restrito para os fins desta pesquisa.

Local, ____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, poderei consultar:

Pesquisador(a) principal: Dimas Rodrigues Dutra

Telefone para contato: (xx) xxxx-xxxx

E-mail para contato: dimas.ifrs@gmail.com

6.3 APÊNDICE C - E-MAIL DE ENVIO DO QUESTIONÁRIO E DO TCLE

Bom dia, professora! Tudo bem?

Conforme combinamos, segue anexo o roteiro de questões. Estou enviando também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual você autoriza o uso das suas respostas para a pesquisa. Ele pode ser assinado digitalmente e devolvido por e-mail ou impresso e assinado manualmente. Como trabalhamos na mesma escola, podemos combinar a entrega. Você precisa preencher com seu nome e número de identidade. Ressalto que tal documento não

será divulgado, ele é apenas para fins de formalizar o processo da pesquisa, pois ficará guardado comigo.

Quanto ao prazo para responder à entrevista, você tem disponibilidade de respondê-lo até sexta-feira (03/09)?

Quaisquer dúvidas, estou à disposição!

Agradeço desde já, aguardo seu retorno.

Atenciosamente,

Dimas Rodrigues Dutra.

6.4 APÊNDICE C - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO COM A PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA

A presente pesquisa teve como objetivo conhecer algumas estratégias pedagógicas, adotadas para esses sujeitos, em tempos de isolamento social e, destacar aspectos promissores quanto à aprendizagem, de maneira a contribuir com outras pesquisas da área da educação inclusiva, para além da emergência da COVID-19.

| BLOCO | OBJETIVOS |
|-------|--|
| 1 | <p>Conhecer o perfil da professora de Língua Portuguesa.</p> <p>Questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Qual a sua idade? 2) Qual a sua formação? 3) Há quanto tempo atua como professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio? |
| 2 | Compreender o processo de inclusão escolar do estudante |

| | |
|---|---|
| | <p>Questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Quantos anos tem o estudante de inclusão diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? 2) Que ano escolar o estudante está frequentando no ano de 2021? 3) Você já atendeu estudantes com essas características de forma presencial? Em caso positivo, em que ano? 4) Quais são os maiores desafios de ensino-aprendizagem no que se refere a estudantes com TEA na modalidade de ensino presencial? 5) Quais são os maiores desafios de ensino-aprendizagem no que se refere a estudantes com TEA durante o momento pandêmico? 6) a) A escola disponibiliza, um profissional do atendimento educacional especializado, para lhe auxiliar nas questões de planejamento, execução das atividades e avaliação do estudante com transtorno do espectro autista? b) Em caso positivo, de que forma esse auxílio acontece? 7) Em relação às habilidades linguísticas de escutar, falar, ler, escrever, na sua percepção, qual delas o estudante com transtorno do espectro autista apresenta maior: <ol style="list-style-type: none"> a) facilidade: _____ b) dificuldade: _____ |
| 3 | <p>Conhecer as estratégias pedagógicas de desenvolvimento das habilidades linguísticas para o aluno com transtorno do espectro autista no componente curricular de Língua Portuguesa em tempos de distanciamento social.</p> <p>Questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Durante o período de isolamento social, de que forma ocorreu a interação com o estudante: <ol style="list-style-type: none"> () entrega de material impresso () whatsapp () vídeo chamada () plataforma Google Sala de Aula () outra: _____ Com que frequência? _____ 2) a) O estudante participa regularmente das atividades remotas propostas? b) Em caso negativo, a que você atribui a não participação? 3) Entre as estratégias de ensino exemplificadas abaixo, marque de 1 a 5 em cada lacuna. Sendo que 5 representa <u>muita</u> dificuldade e 1 <u>pouca</u> dificuldade pelo estudante com transtorno do espectro autista em questão: <ol style="list-style-type: none"> () seguir instruções faladas () seguir instruções escritas () leitura autônoma e interpretativa () leitura autônoma de textos com imagens () interpretação oral objetiva () interpretação oral subjetiva |

| | |
|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none">() interpretação escrita objetiva() interpretação escrita subjetiva() produção de textos narrativos() produção de textos descritivos() produção de textos dissertativos() produção de textos expositivos() produção de textos injuntivos() emprego das regras ortográficas() emprego das regras gramaticais <p>4) a) Você realizou alguma <u>adaptação</u> nas atividades, com este estudante, que demonstrou bons resultados no desenvolvimento das habilidades linguísticas?</p> <p>b) Em caso positivo, cite-a.</p> <p>5) Na sua percepção, que estratégias de ensino, nas aulas de língua portuguesa, são mais eficientes, para estudantes com essas características?</p> |
| 4 | Sinta-se à vontade, para usar este espaço, deixando suas impressões e sugestões sobre as questões e o tema abordado. |

6.5 APÊNDICE D - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO COM A PROFESSORA DO AEE

| BLOCO | OBJETIVOS |
|-------|---|
| 1 | <p>Conhecer o perfil da profissional do Atendimento Educacional Especializado.</p> <p>Questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Qual a sua formação? 2) Há quanto tempo atua como professora? 3) Há quanto tempo atua como professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE)? |
| 2 | <p>Compreender o processo de inclusão escolar do aluno.</p> <p>Questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Que ano escolar o estudante diagnosticado com transtorno do espectro autista (TEA) está frequentando no ano de 2021? 2) a) Você já atendeu estudantes com essas características de forma presencial? b) Em caso positivo, em que ano? 3) Quais são os maiores desafios de ensino-aprendizagem no que se refere a estudantes com TEA na modalidade de ensino presencial? 4) Quais são os maiores desafios de ensino-aprendizagem no que se refere a estudantes com TEA durante o momento pandêmico? 5) Como profissional do AEE, que tipos de intervenções você realiza junto a professora titular de língua portuguesa (nas questões de planejamento, execução e avaliação)? 6) Em relação às habilidades linguísticas de escutar, falar, ler, escrever, na sua percepção, qual delas o estudante com transtorno do espectro autista apresenta maior: <ol style="list-style-type: none"> a) facilidade: _____ b) dificuldade: _____ |
| 3 | <p>Conhecer as estratégias pedagógicas de desenvolvimento das habilidades linguísticas para o aluno com transtorno do espectro autista no componente curricular de Língua Portuguesa em tempos de distanciamento social.</p> <p>Questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Durante o período de isolamento social, de que forma ocorreu a interação do AEE com este estudante: <ol style="list-style-type: none"> () entrega de material impresso () whatsapp () vídeo chamada |

| | |
|---|---|
| | <p>() plataforma Google Sala de Aula () acompanhamento no planejamento das atividades pela professora () acompanhamento na execução das atividades pela professora () acompanhamento na avaliação das atividades pela professora () outra: _____ Com que frequência? _____</p> <p>2) a) O estudante com TEA participa regularmente das atividades propostas? b) Em caso negativo, a que você atribui a não participação?</p> <p>3) Entre as estratégias de ensino exemplificadas abaixo, marque de 1 a 5 em cada. Sendo que 5 representa <u>muita</u> dificuldade e 1 <u>pouca</u> dificuldade pelo estudante em questão:</p> <p>() seguir instruções faladas () seguir instruções escritas () leitura autônoma e interpretativa () leitura autônoma de textos com imagens () interpretação oral objetiva () interpretação oral subjetiva () interpretação escrita objetiva () interpretação escrita subjetiva () produção de textos narrativos () produção de textos descritivos () produção de textos dissertativos () produção de textos expositivos () produção de textos injuntivos () emprego das regras ortográficas () emprego das regras gramaticais</p> <p>4) Quais adaptações nas atividades, com este estudante, que demonstrou bons resultados no desenvolvimento das habilidades linguísticas? Pode citá-la.</p> <p>5) Na sua percepção, que estratégias de ensino, nas aulas de língua portuguesa, são mais eficientes, para estudantes com essas características?</p> |
| 4 | Sinta-se à vontade, para usar este espaço, deixando suas impressões e sugestões sobre as questões e o tema abordado. |

6.6 APÊNDICE E: RELAÇÃO DAS HABILIDADES ELECADAS PARA A PESQUISA COM A BNCC NO COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO

| | |
|------------------------------------|---|
| Habilidades elencadas para análise | O que a BNCC do Ensino Médio de Língua Portuguesa traz acerca dessas habilidades em todos os campos de atuação |
| Falar | <ul style="list-style-type: none"> ● Práticas de leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica. ● Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, gifs biográficos, biodata, currículo web, videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de gif, wiki, site etc.), para falar de si de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos. ● Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.). ● Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variação fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos. |

| | |
|---------|--|
| Escutar | <ul style="list-style-type: none"> ● Práticas de leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica. ● Uma vez que muitas habilidades já foram desenvolvidas e um grau de autonomia relativo às práticas de linguagem consideradas já foi alcançado, as habilidades passam a ser apresentadas no Ensino Médio de um jeito próximo ao requerido pelas práticas sociais, muitas vezes misturando, ao mesmo tempo, escuta, tomada de nota, leitura e fala. |
| Ler | <ul style="list-style-type: none"> ● Práticas de leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica. ● Considerar a diversidade de gêneros escritos, orais e multissemióticos ao longo dos três anos nas práticas de leitura, escuta e produção propostas. ● Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão. ● Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos. Além dos gêneros já elencados para o Ensino Fundamental (entrevista, reportagem, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, vlog noticioso, vlog cultural, meme, charge, charge digital, political remix, anúncio publicitário, propaganda, jingle, spot, entre outros), devem ter espaço gêneros mais complexos relacionados com a apuração e o relato de fatos e situações (reportagem multimidiática, documentário) e/ou com a opinião (crítica da mídia, ensaio e vlog de opinião etc.), tanto no que se refere a práticas de |

| | |
|----------|--|
| | <p>leitura/recepção quanto às de produção.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica. |
| Escrever | <ul style="list-style-type: none"> ● Práticas de leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica. ● Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir. ● Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos. |