

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E RECURSOS DE ACESSIBILIDADE: UM ESTUDO DE CASO EM RIACHO DA CRUZ - RN

Sheila Mikaele Valério da Costa¹

Francisco Ebson Gomes-Sousa²

RESUMO

O presente trabalho resultou da pesquisa de conclusão do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido pela Universidade Federal do Semi-Árido (UFERSA). Este teve como objetivo analisar a prática pedagógica e uso de materiais didáticos que facilitem o desenvolvimento da comunicação de um aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) de uma escola pública de Riacho da Cruz - RN. Para entender como se dá o atendimento e o processo desenvolvimento das crianças com TGD na instituição em estudo, foi analisado como acontece as atividades na sala de AEE e a prática da professora regente do aluno. Observamos todo o processo de ensino e atendimento da sala de recursos, focando nos materiais utilizados que podem contribuir para o processo de desenvolvimento da comunicação alternativa do aluno participante. Tivemos como embasamento teórico autores como: Aguiar e Prette, (2023); Belisário Júnior, (2010); Braga Junior, (2015). Tivemos ainda como documentos norteadores: O DSM-IV, (2023); A Declaração de Salamanca; Resolução nº 4, (2009) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Podemos perceber que o trabalho com crianças que possuem TGD ainda é falho, os professores necessitam de formação continuada para aprimorar seus conhecimentos, além de também necessitar conhecer e utilizar as ferramentas de comunicação alternativas para facilitar a interação e comunicação dessas crianças que se sentem isolados do meio social.

Palavras-chaves: Transtorno Global do Desenvolvimento. Atendimento Educacional Especializado. Comunicação alternativa.

1 INTRODUÇÃO

A comunicação é um fator primordial para a socialização humana, sendo através desta que acontece o processo de troca de informações, ideias, pensamentos e sentimentos entre pessoas e grupos. A comunicação pode ocorrer de diferentes formas e utilizar diferentes meios. No entanto, é recorrente nos dias atuais nos depararmos com crianças que apresentam dificuldades na fala, principal meio de comunicação. Por vivenciar situação como esta nos veio a curiosidade e necessidade de verificar como acontece as mediações sobre a comunicação no Atendimento Educacional Especializado.

O presente estudo foi desenvolvido na Escola Municipal Camila de Léllis, uma escola pública do município de Riacho da Cruz – RN. O objetivo do trabalho é analisar a prática pedagógica e uso de materiais didáticos que facilitem o desenvolvimento da comunicação de um aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).

¹ Discente do curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail: s.mikaele_18@hotmail.com;

² Docente do curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), lotado no departamento de Linguagens e Ciências Humanas. Doutorando em Linguística pela UFPB. E-mail: ebson.gomes@ufersa.edu.br.

Buscamos, neste estudo, aprofundar as discussões já existentes no campo da comunicação alternativa, Transtorno Global do Desenvolvimento e também do Atendimento Educacional Individualizado, visto que são temáticas do nosso interesse foco de estudo e discutidas entre profissionais da área educacional, por ser cada vez mais difícil garantir o direito de aprendizagem de crianças deficientes e que possuem algum transtorno. Sendo uma dificuldade que a escola observada neste estudo enfrenta e tenta superar.

Nosso trabalho está organizado da seguinte forma: trazemos uma introdução e três capítulos, onde no primeiro trazemos nosso estudo teórico, apresentamos nossas concepções sobre o Atendimento Educacional Especializado, Transtorno Global do Desenvolvimento e sobre Comunicação Alternativa. No segundo capítulo, descrevemos a caracterização de nosso trabalho, apresentamos nossa pesquisa quanto ao caráter qualitativo ou quantitativo, nosso campo de estudo, nosso objeto de estudo, bem como descrevemos também nossos instrumentais de pesquisa que foram utilizados para a coleta de dados. No terceiro capítulo apresentamos um estudo crítico e reflexivo do observado no campo de pesquisa. Para finalizar nosso trabalho, descrevemos nossas conclusões perante os resultados alcançados neste estudo, mas, não finalizamos como uma pesquisa pronta e acabada, pois encontramos necessidade em continuar o trabalho em um outro momento, em uma nova pesquisa.

No capítulo de análise, vai ser possível perceber que foi utilizado nome fictício para que nosso trabalho siga com ética garantindo preservar o anonimato das identidades envolvidas no estudo.

Nosso estudo está composto por partes teórica, metodológica e de análise, onde na parte teórica, nos embasamos em teóricos que discutem comunicação alternativa, Transtorno Global do Desenvolvimento e também do Atendimento Educacional Individualizado. Na metodológica apresentamos o trajeto da pesquisa, caminhos percorridos e dados coletados para análise. Na busca de aprofundarmos nosso estudo sobre o tema. Utilizamos autores como: Aguiar e Prette, (2023); Belisário Júnior, (2010); Braga Junior, (2015); Torres, Alcantara e Irala (2004). Entre outros que também nos ajudaram a compreender sobre os temas em questão.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza os recursos e serviços, e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 1996). O AEE é confundido por muitos como sala de reforço, no entanto, é preciso deixar claro seu real objetivo, que é, garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos com necessidades educacionais específicas.

A Política Nacional de Educação Brasileira em suas diretrizes enfatiza a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas salas comuns de aprendizagem, também conhecida como sala regular, na perspectiva de que seja abolida as práticas segregacionistas que vêm norteando a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais. Entretanto, no que tange à educação básica, tanto no ensino público como no privado, a educação inclusiva tem representado um desafio. Pois falta conhecimentos, recursos e acessibilidades necessárias.

Segundo a Resolução do CNE nº 4 DE 2009, em seu artigo 1º, traz o seguinte posicionamento:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE),

ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2009, p. 01).

O Ministério da Educação – MEC, viabilizou o programa de implantação de salas de recursos multifuncionais, para prestar Atendimento Educacional Especializado de forma complementar e suplementar, aos alunos que constituem o público-alvo da Educação Especial, matriculados na rede pública de ensino, ou seja, o Atendimento Educacional Especializado funciona como um complemento do ensino regular e não deve ser substituído por ele, nem tão pouco funciona como uma modalidade à parte. No entanto, segundo a resolução, os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tanto nas classes comuns do ensino regular como no AEE.

Como explicita a resolução nº 04 de 2009 em seu artigo 2º, “o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (Brasil, 2009, p. 01. Dessa forma, cabe ao profissional do AEE, identificar, elaborar e produzir recursos pedagógicos que possibilitem a acessibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais, considerando suas necessidades específicas.

Devendo ainda, elaborar e garantir a execução do plano de atendimento educacional especializado, que segundo a Resolução do CNE nº 4 DE 2009, em seu artigo 9º, diz que a elaboração e a execução do plano de AEE são de responsabilidade dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, assistência social, entre outros necessários ao atendimento (Brasil, 2009).

Cabe ainda a esse profissional, acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, assim como também em outros ambientes da escola, estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade, orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno, ensinar a/e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação efetiva, 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. Todas essas funções, contribuem para o processo de desenvolvimento dos alunos com deficiência assistidos pelo AEE.

Segundo Torres, Alcântara e Irala (2004) o trabalho colaborativo entre todos os profissionais envolvidos no processo de desenvolvimento dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação, pode contribuir significativamente para que as interações entre os professores de AEE e professores de sala regular se tornem ricas na promoção de ações com foco na aprendizagem dos alunos.

TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO (TGDs)

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs), são entendidos como uma categoria diagnóstica que inclui um grupo de outros transtornos caracterizados no DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição). Esses outros

transtornos estão incluídos nos TGDs porque todos apresentam sintomas em comum, ou seja, o prejuízo severo e invasivo em diversas habilidades de interação social recíproca, nas habilidades de comunicação e a presença de comportamento, interesses e atividades estereotipados. Essas três características são predominantes nos casos de TGDs. O DSM IV-TR (APA, 2003) caracteriza ainda, os Transtornos Globais do Desenvolvimento pela gravidade como afetam o processo evolutivo da criança nos aspectos da comunicação, interação social e manifestações comportamentais, desde os primeiros anos de vida. Os prejuízos que definem essas condições representam um desvio acentuado em relação ao nível de desenvolvimento ou idade mental do indivíduo (APA, 2000).

Esses transtornos, se manifestam logo nos primeiros anos de vida da criança e, estão associados a algum grau de comprometimento intelectual e de características descritivas, podendo haver anormalidades no desenvolvimento das habilidades cognitivas. Ao longo do seu processo de desenvolvimento, a criança pode deixar de se envolver passivamente em interações sociais, mesmo nesses casos elas podem tratar as pessoas de maneira incomum. Os índices desse transtorno são de quatro a cinco vezes superiores para o sexo masculino. No entanto, as meninas com o transtorno global estão mais propensas a apresentar comprometimento mental mais grave (BRAGA, 2015).

Entre as classificações dos Transtornos mencionados podemos citar cinco categorias diagnósticas que se enquadram nos transtornos globais do desenvolvimento: O Transtorno do espectro Autista, o Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra Especificação. (APA, 2003, p. 65).

Os transtornos globais do desenvolvimento são causados, segundo a medicina, por uma combinação de fatores genéticos e ambientais. Ou seja, a genética pode predispor uma pessoa a esses transtornos, enquanto fatores ambientais, como complicações no parto, exposição a toxinas ou infecções na gravidez, podem contribuir para o desenvolvimento dessa condição. Entre as características desencadeadas pelo TGD podemos citar: Dificuldades na coordenação motora; movimentos Estereotipados; Falta de concentração; Dificuldades na comunicação oral; Mudanças repentinas de humor; Aversão ao toque; Dificuldades para estabelecer contato visual; Problemas para começar uma conversa; Preferência pela não socialização e por brincadeiras solitárias; Ecolalia; Movimentos repetitivos, principalmente em momentos de ansiedade; Atenção maior por alguns objetos específicos. (VOLKMAR, 2014).

Para chegar ao diagnóstico de transtornos globais do desenvolvimento é preciso que haja avaliações comportamentais e neurológicas, que só pode ser realizado por um médico especialista, que observa e analisa as habilidades sociais, de comunicação, comportamento e coordenação motora. Além disso, a análise do histórico familiar e do desenvolvimento da criança são fundamentais para estabelecer um diagnóstico assertivo.

A escola pode desempenhar um papel fundamental no apoio às crianças com TGD, pois é na escola o maior difusor de interações sociais e promoção de aprendizagens. A escola pode ainda, oferecer para as crianças com TGD, intervenções educacionais individualizadas para atender as necessidades específicas de cada sujeito. Isso pode incluir salas de aula inclusivas, suporte com terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais e educadores especializados, além de programas de intervenção comportamental e social. A colaboração entre a escola, os pais e profissionais de saúde é fundamental para garantir que as crianças com TGD recebam o suporte necessário para alcançar seu potencial acadêmico e social.

MATERIAIS DIDÁTICOS E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA

Atualmente, no cenário educacional, é recorrente nos depararmos cada dia a mais com crianças que apresentam dificuldades na fala. Fato explicado pela existência de diversos transtornos evasivos do desenvolvimento, que interferem na interação social, na comunicação verbal e não verbal dessas crianças. Esses sujeitos, necessitam de uma outra forma que facilite a comunicação e consequentemente possam vir a aprender, tirar suas dúvidas, falar sobre desejos, sentimentos e brincadeiras com os amigos. Essa outra maneira de comunicação pode ser chamada de comunicação alternativa, sendo trazida para área da inclusão como uma tecnologia assistiva. Assim, a Comunicação Alternativa Aumentativa (CAA) refere-se a recursos e estratégias que venham a favorecer a comunicação entre os sujeitos que possuem limitações nessa habilidade.

No Brasil, o Decreto nº 3.298/1999 (Brasil, 1999), referência o direito do cidadão às ajudas técnicas, consideradas como elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa com deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social.

Além de tentar se fazer cumprir a lei, devemos dá a oportunidade de fala, seja ela verbal, ou não. Pois como enfatiza Belisário Júnior (2010):

Nos casos em que há ausência da comunicação, as necessidades e desejos da criança são, geralmente, subentendidos por outro familiar, sendo poucas as oportunidades de exposição a situações em que a busca de ajuda ou de satisfação das necessidades tenha que ser exercida com a contribuição da própria criança. Certamente, o enfrentamento de tais situações deve ser mediado pela escola de modo a torná-las eficazes para o desenvolvimento de tais competências (Belisário Júnior, 2010, p. 24).

Assim como descreve Belisário Júnior, quando a criança não verbaliza, a família tende a fazer escolhas por ela, negando a oportunidade de esta transmitir seus anseios, desejos e perturbações. Para tentar dar suporte a aprendizagem das crianças com Transtornos Globais de Desenvolvimento, é necessário que a escola seja inclusiva e preparada, tanto em termos como ambiente acessível, estrutura física adequada, recursos didáticos adaptados e professores capacitados para melhor desenvolver um trabalho que possibilite o desenvolvimento da comunicação.

Na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2007), de 06 de dezembro de 2006, explicita o direito de todas as pessoas com deficiência à plena participação e inclusão nos diversos âmbitos sociais. Retomando assim, o que diz na Declaração Universal dos Direitos Humanos sobre todos os direitos da família humana sem distinção de qualquer natureza como base da liberdade, na justiça e na paz no mundo.

Para que esses direitos sejam efetivamente garantidos, é preciso dar condições específicas para aqueles que as necessitem, como é o caso dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Para atender a essas demandas podemos destacar a necessidade em utilizar tecnologias assistivas para auxiliar as pessoas com deficiência a realizarem todo tipo de tarefa de forma autônoma e independente e, de fato, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Mas, é preciso entender que essa tecnologia não se limita a um recurso específico. Trata-se de um conjunto de ferramentas, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou com mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2009, p. 10).

A tecnologia foco de nosso estudo é a Comunicação Alternativa Aumentativa, que se refere a recursos e estratégias que favorecem a comunicação. É através da comunicação que os seres humanos partilham informações, opiniões e sentimentos, sendo o ato de comunicar-se uma atividade essencial para a vida em sociedade e para o desenvolvimento humano. A comunicação e a linguagem podem ser diferenciadas e entendidos, como uma transferência de símbolos e informações da mente de um indivíduo para a de outro, por meio da fala, da escrita, do desenho, ou até mesmo de gestos (Syder, 1997, *apud* Aguiar; Prette, 2023).

Um sistema de Comunicação Alternativa Aumentativa deve constituir de um grupo integrado de componentes, incluindo símbolos, estratégias e técnicas usadas para realizar a comunicação de pessoas que não podem comunicar-se por meio da fala. Seu objetivo principal é a facilitação da participação dessas pessoas em vários contextos comunicativos, com uma forma de comunicação que possibilite uma independência aos sujeitos, para que cheguem ao mais próximo possível da comunicação natural, permitindo a sua inserção no meio social.

Podemos descrever como Sistema de Comunicação Alternativa, sistemas de símbolos gráficos, dispositivos eletrônicos de comunicação, linguagem de sinais, comunicação por gestos, placas de comunicação, dentre outros. Entre os sistemas de símbolos tradicionais mais citados na literatura estão o PIC - *Pictogram Ideogram Communication System* Maharaj (1980) e o PCS - *Picture Communication Symbols System* Johnson (1981) (1985) e *Bliss* Hehner (1980). Além desses sistemas, podem ser usadas também, fotos naturais, figuras de revistas, disponíveis online e até mesmo miniaturas para composição do sistema de comunicação. O importante é ajudar as pessoas a se expressarem, interagirem e participar ativamente da vida cotidiana em sociedade.

A escolha de qual método utilizar vai depender das necessidades individuais de cada sujeito. Para isso, podemos contar com o apoio de profissionais capacitados, que podem analisar e melhor orientar nessa escolha. É um trabalho colaborativo, que envolve uma equipe multidisciplinar, incluindo terapeutas da fala, educadores, terapeutas ocupacionais e familiares.

O DESENHAR DA PESQUISA

Nesta seção apresentamos nossa pesquisa, descrevemos minuciosamente quanto a sua abordagem, o campo, público alvo e caminhos que foram percorridos para o estudo, bem como, apresentamos alguns teóricos que foram usados para aprofundarmos nossos conceitos, elencando ainda alguns dados coletados a partir de nossa investigação no campo.

Essa pesquisa caracteriza-se como qualitativa, bibliográfica, e de campo, em que podemos ir a *locus* observar e analisar a prática das professoras em relação ao trabalho com a comunicação alternativa para com um aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), matriculado no 2º ano do ensino fundamental, na Escola Municipal Camila de Léllis, no município de Riacho da Cruz/RN.

A fundamentação teórica do trabalho foi desenvolvida, através de pesquisa bibliográfica, onde se foi traçando o quadro teórico que serviu de base para o desenvolvimento da mesma. Que, Segundo Gil (2002),

[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído especialmente de livros e artigos científicos [...] boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas [...] que tem a sua maior vantagem por permitir ao

investigador a cobertura de uma série de fenômenos de maneira ampla. (GIL 2002, p. 44-45).

Assim como orienta Gil (2002), recorremos ao material já elaborado, em especial artigos científicos, que nos possibilitou uma visão ampla de nossos objetivos, nos possibilitando refletir sobre os caminhos a serem percorridos para a investigação.

Nossa pesquisa também se caracteriza como pesquisa de campo, uma vez que a produção dos dados se deu em campo, em uma escola municipal no interior do estado do Rio Grande do Norte. A pesquisa de campo em educação se caracteriza pela interação do pesquisador com os espaços educativos para a coleta de dados, para compreender os fenômenos que ali ocorrem (Gil, 2002). Através da análise e interpretação dos dados coletados, a pesquisa poderá contribuir com o avanço do processo educativo, nesse caso, do trabalho com a comunicação alternativa com alunos com TGD.

A nossa investigação parte da problemática da dificuldade em que um aluno com TGD apresenta para comunicar-se na escola. Assim, nos veio a curiosidade em investigar as práticas e atividades adotadas para fim de promover a interação desse aluno. Nosso estudo vem de uma abordagem qualitativa, sendo que está “parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo” (Flick, 2009, p. 16). O trabalho está organizado em categorias: teóricas; empíricas (*corpus*) e de análise.

De início, realizamos uma pesquisa bibliográfica, a fim de construir nossas categorias teóricas, tendo por base que “quando falamos em categorias teóricas, estamos nos referindo às leituras convergentes ao tema central do estudo” (Oliveira, 2005, p. 102). Dentro de um estudo, buscamos identificar contribuições para nosso trabalho, compreendendo como essenciais para nosso foco o Transtorno Global do Desenvolvimento, o Atendimento Educacional Especializado e a Comunicação alternativa.

Para subsidiar essas discussões, nos embasamos em Aguiar e Prette, (2023); Belisário Júnior, (2010); Braga Junior, (2015); Torres, Alcantara e Irala (2004). Tivemos ainda como documentos norteadores: O DSM-IV (2023); A Declaração de Salamanca; Resolução nº 4, (2009) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (2008).

Para início do nosso processo investigativo elaboramos dois questionários nos quais continham questões sobre aspectos como: formação; trabalho em equipe; distribuição de atendimentos; produção de materiais didáticos; comunicação alternativa; quantidades de alunos com TGD; desenvolvimento da comunicação; socialização e interação de crianças com TGD; inclusão e dificuldades no trabalho com crianças com TGD. Os questionários foram aplicados com duas professoras, sendo uma a professora do aluno “V”, aluno do 2º ano do ensino fundamental, único aluno da turma que possui TGD, tem formação em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), é especialista em Língua Portuguesa e Matemática numa perspectiva transdisciplinar, pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e em Literatura e Ensino pelo mesmo Instituto. A outra, a profissional do AEE, Graduada em História pela Universidade do Vale do Acaraú (UVA), diz ter especialização em Educação Especial, mas não menciona a faculdade a qual recebeu o título.

A professora de sala regular possui experiência com alfabetização, sendo professora dessa etapa há, mais de 10 anos. A profissional de AEE está iniciando a carreira e não possui experiências anteriores. Além do questionário aplicado podemos analisar a práticas das

professoras no período de 10 dias, focando também na participação e interação do aluno “V”, com a turma e observando como as atividades de comunicação acontecem.

Detendo-nos nas categorias teóricas e empíricas, iniciamos a construção das categorias de análise, nesse caso formadas pelas informações obtidas com a aplicação dos instrumentos de pesquisa (observações e questionários). Esse material “[...] chamamos de dados, os quais foram sistematizados para facilitar o processo de análise” (Oliveira, 2005, p. 106). A partir disso, podemos sistematizar os dados, onde identificamos algumas falhas para com o trabalho com a comunicação alternativa e desenvolvimento da comunicação. Sendo a falta de formação e conhecimentos sobre materiais e acessibilidade para a comunicação de alunos com TGD, algumas delas.

Iniciamos a coleta de dados para constituição do *corpus* com informações registradas nos questionários realizados com a professora do AEE e professora da sala regular. O aluno foco da investigação possui 7 anos e está matriculado no 2º ano do ensino fundamental, na Escola Municipal Camila de Léllis, município de Riacho da Cruz/RN. Aluno diagnosticado com atraso global do desenvolvimento neuropsicomotor. Atribuímos um nome fictício de “V”, para melhor nos expressar sobre este. Durante o estudo, procuramos analisar como era realizado o trabalho com a comunicação Alternativa para o desenvolvimento de “V”, visto que, ele não fala e não se comunica com os membros da escola.

Para construção deste *corpus* procuramos observar as medidas adotadas e o desenvolvimento do aluno. Se existe avanços, interesses e aceitação por parte do envolvido. Para chegar a esses dados, foram observadas algumas aulas e também atendimentos no AEE, fazendo um paralelo entre as observações feitas com as informações obtidas através dos questionários.

ANALISANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA REGENTE E PROFISSIONAL DE AEE

Entrevista com a professora regular

Os questionários aplicados tiveram o intuito de coletar dados acerca do Atendimento Educacional Especializado, realizado na sala de recursos, de uma Escola, no Município de Riacho da Cruz/RN. Afim de identificar recursos utilizados como facilitadores de comunicação para alunos com Transtorno Global do desenvolvimento (TGD).

Na entrevista, a professora do aluno “V”, diz ter conhecimento acerca do trabalho com alunos com Transtorno Global do desenvolvimento. Diz ainda que esses conhecimentos não vieram de formação na área, e sim de pesquisas/leituras sobre o transtorno.

No entanto, através de observações das aulas, foi possível perceber que não é utilizado nenhuma forma de comunicação alternativa que facilite a comunicação entre “V”, a turma e professores. O aluno é um ser presente sem nenhuma interação. Segundo Belisário Júnior (2010), quando há inclusão escolar, “a criança com TGD tem oportunidade de vivenciar a alternância entre aquilo que acontece todos os dias da mesma forma e aquilo que acontece de forma diferente” (p. 26). O que foi possível perceber, foi que, o aluno vivência todos os dias a mesma rotina, sendo apenas um corpo presente nas aulas, nos fazendo concluir que não há inclusão.

Foi realizada para esta professora a seguinte pergunta: Como você inclui esses alunos nas aulas? Quais atividades são realizadas para garantir essa inclusão? Sua resposta:

“O meu aluno que tem TGD enfrenta algumas dificuldades devido as deficiências que ele possui. Ele não desenvolveu a fala, tem problemas de

visão, perdeu a audição de um ouvido e tem problemas que afetam a audição do outro ouvido, não anda, não compreende comando e não responde claramente a estímulos. Todas as dificuldades que ele enfrenta, torna mais difícil sua inclusão nas aulas, pois além disso, ele não gosta de toques e não segura objetos. Com a ajuda do auxiliar de ensino, tentamos desenvolver atividades sensoriais utilizando massinha de modelar, tinta guache, incentivá-lo ao desenvolver o tato, ao segurar e amassar folha de papel, mas ele não segura a folha. Quando ele vai a aula, colocamos um tapete de E.V.A. no chão da sala, almofadas, para que ele se sinta mais à vontade, porque consideramos cansativo que ele passe as aulas na cadeira dele. Ele demonstra alegria, batendo palmas e fazendo barulho quando colocado no tapete. Alguns alunos chamam o nome dele, mas ele não demonstra perceber.” (Professora da Sala Regular, 2024).

Como é possível perceber na fala da professora, o aluno enfrenta algumas dificuldades devido a deficiência, não desenvolveu a fala, possui problemas de visão, perdeu a audição de um ouvido e tem problemas que afetam o outro. “V” também não anda, não compreende comandos e não responde claramente estímulos. A professora ressalta que todas essas dificuldades dificultam a inclusão do aluno nas aulas, pois ele também não gosta de ser tocado e tão pouco segura objetos.

O aluno possui um auxiliar para ajudar nas atividades, no entanto, esse profissional não possui nenhuma formação ou experiência pelo que nos foi repassado. Mas tenta desenvolver (segundo a professora) atividades sensoriais utilizando massinha de modelar e tinta guache para incentivar no desenvolvimento do tato/coordenação motora fina. No entanto, o aluno não consegue segurar sequer uma folha pelo que se observou e também relatado pelas professoras. “V”, é sempre colocado em um tatame no chão da sala de aula com almofadas, para que se sinta à vontade, pois a professora acredita ser cansativo para ele passar horas na cadeira de rodas. É observado que esse momento lhe traz alegria, por tentar bater palmas e fazer barulho.

A professora diz não haver diálogo com a profissional do AEE, que não há estratégias traçadas em conjunto para atender as necessidades do aluno. Respondendo ainda o questionário a professora menciona que “V” não participa dos projetos da escola, apresenta baixa assiduidade, vem poucas vezes na semana. Fato comprovado nas observações que o aluno passa semanas sem aparecer nas aulas.

Na pergunta: “Você utiliza recursos produzido no AEE?” A professora responde: “*Há vários materiais adquiridos ou produzidos pelo AEE, entretanto, não utilizo muito. Os materiais que mais utilizamos do AEE são as almofadas, o tapete de E.V.A. e algumas bolinhas de plástico, usadas para tentar estimular o tato do meu aluno e sua atenção.*” Realmente, foi possível perceber a existência de vários materiais, no entanto, não encontrei nenhum que pudesse ser utilizado para o desenvolvimento da comunicação. A não ser um computador, que pode ser utilizado para baixar programas para serem utilizados.

Segundo a educadora, embora o aluno não verbalize, alguns alunos tentam interagir com ele, chamam-no pelo nome, seguram-no na mão, mas ele não aceita o contato físico deles. Já quando questionamos sobre o conhecimento acerca da Comunicação Alternativa, ela fala conhecer de forma superficial alguns cartões com ilustrações, embora nunca ter utilizado. Fala saber que desenhos e vídeos poderiam ajudar. No entanto, não utiliza por ele não compreender comandos. Diz que “V” só expressa sentimentos ou necessidades através do choro, agitação, palmas, risadas e barulho.

Ao falar sobre suas angústias e dificuldades a professora relata que são muitas as angústias, não sabe quais atividades realizar, e quando tenta, ele não aceita. Confessa que a falta de conhecimento empobrece sua prática.

Entrevista com a profissional do AEE

A profissional do Atendimento Educacional do Município de Riacho da Cruz/RN, ao contrário do que a professora regente menciona anteriormente, diz trabalhar em parceria com outros profissionais na instituição, inclusive professores. Foi perguntado como seria essa parceria, ela diz que é buscando saber informações sobre os alunos que necessitam do atendimento. No entanto, isso não se configura como trabalho em conjunto.

Sobre os atendimentos, nos foi dito que acontece no contra turno, mas em alguns momentos sente a necessidade de retirá-los da sala de aula em dias alternados para não os prejudicar nas disciplinas (fato acontece com alunos de baixa frequência no contra turno).

Perguntamos se a especialista já havia produzido algum recurso para utilizar com as crianças que possuem TGD, ela responde que não, que ao assumir a sala de AEE já encontrou bastante materiais feito. No entanto, foi possível perceber que a profissional não tem muito conhecimento a respeito de materiais alternativos. Fato que foi observado quando a mesma menciona ser suficiente garrafas pet e caixa de papelão para trabalhar a coordenação motora, em que acreditamos que não se deve limitar apenas a isso.

Outro fato que nos chamou atenção foi na pergunta feita sobre a quantidade de alunos atendidos que possuem TGD, ela responde 29, que é o número total de alunos matriculados no AEE, no entanto, existem outras especificidades que não se enquadram como transtornos. Dessa forma, foi possível perceber que a profissional não sabe a diferença entre dificuldades de aprendizagem, deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou distúrbios.

Ao fazer a seguinte pergunta: quais recursos e atividades são trabalhadas com alunos que não verbalizam? Obtivemos a seguinte resposta: *“visual e sensibilidade sensorial, mostrando objetos, gesticulando e explicando sua função...”* Mas como podemos perceber no questionário da professora e também em observações, o aluno “V” não responde a comandos, e essa prática não foi comprovada em nenhuma observação. O que foi visto foi apenas o trabalho com o tatame, onde o aluno é colocado no chão sem nenhuma intenção pedagógica.

Ao perguntamos sobre o conhecimento da mesma sobre a Comunicação Alternativa foi mencionado apenas trabalhar com gestos, sons, expressões faciais e corporais. Atividades que não comprovam se o aluno está aprendendo, visto que “V” possui deficiência auditiva e tem dificuldades em manter o foco, não olha ou demonstra entender comandos.

Foi possível perceber tanto nas respostas dos questionários, quanto nas observações que falta formação suficiente para atuar na sala de recursos/sala regular. A professora regular confessa não ter conhecimento para aprimorar sua prática inclusiva, já a profissional lotada no AEE, acha que está realizando o trabalho de forma a suprir todas as necessidades. No entanto, percebemos que além do conhecimento, falta o trabalho coletivo e conhecimento sobre como se dá esse trabalho em conjunto, a troca de saberes, em nossa visão.

Nas observações e nas tentativas de intervenções foi possível perceber uma grande falta de interesse por falta da família, pois a frequência de “V” é muito baixa, isso também dificulta o trabalho. A escola sempre procura a mãe para saber os motivos das faltas, de início a mãe alegava que a cadeira de rodas estava quebrada e não tinha como mandá-lo, por ele não possuir coordenação motora o suficiente para ficar sentado em cadeiras normais, até pelo desconforto e locomoção do referido.

No entanto, os dias foram passando e nas observações feitas e pelos relatos das professoras, “V” continuou sem frequentar a escola e também o AEE. Em uma segunda busca a mãe realizada pela escola, a mesma informou que a criança não irá aprender e diz que não irá mandá-lo para escola. No entanto, “V” tem um BPC (Benefício de Prestação Continuada), previsto na Lei Orgânica da Assistência Social. Fato que faz com que ela mande “V” para escola ao menos uma vez no mês, pois precisa da frequência para a continuidade do

benefício. Por motivo da baixa frequência de “V”, esse estudo apresenta algumas lacunas, pois não conseguimos concluir nossas observações, nem iniciar as intervenções, que desenvolveríamos nesta pesquisa a priori.

Não podemos julgar a família/responsáveis, acreditamos faltar preparação emocional ou psicológica para tal fato, em muitos casos. Segundo Belisário Júnior (2010, p. 24), “A descoberta de que o filho é uma criança com TGD consiste numa etapa de desconforto que se inicia desde a primeira desconfiança até a identificação do quadro, daí em diante, um leque de sensações, angústias, incertezas, inseguranças, tentativas, erros, medos e esperanças envolve a família.” Nesse caso, a mãe precisa de orientação, precisa sentir-se segura de que a criança necessita estar na escola, socializando com colegas, se desenvolvendo o mínimo que seja.

Sobre isso, Belisário Júnior (2010), também diz que deve existir parceria entre a escola e a família. Onde os profissionais devem dar retorno sobre todo e qualquer progresso apresentado pela criança no ambiente escolar, evitando relatarmos apenas as dificuldades vividas com a criança.

CONCLUSÃO

Já dizia a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205: “a educação é um direito de todos” (Brasil, 1988). Por conhecer escritos como estes é que paramos par refletir se realmente todas as crianças estão usufruindo desse direito. Por vários anos a pessoa com deficiência vivenciou desafios e injustiças perante sua inclusão na sociedade. Hoje, podemos encontrar diversas políticas que visam garantir o direito a inclusão social, bem como também aos direitos básicos como educação e saúde.

Foi graças há algumas leis e políticas conquistadas historicamente que hoje podemos encontrar em nossas salas de aulas uma diversidade de pessoas, independentemente de seu modo de ver e de viver no mundo. No entanto, ainda nos falta muito, falta bem mais do que colocar todas as crianças deficientes na escola, falta garantir que estes aprendam, para que possam um dia tomar suas próprias decisões.

Este trabalho nos proporcionou perceber que ainda falta muito para que as escolas possam realmente serem inclusivas. Não falamos que não existe, e sim que não conhecemos. Nos fez refletir sobre teoria e prática, visto que ambas precisam andar juntas. Este trabalho precisa e deve continuar, pois não chegamos ao resultado almejado. Pretendemos, futuramente, voltar com algum trabalho de intervenção. Pois, as professoras, o aluno “V” e também outras crianças necessitam de ajuda.

No caso do aluno em estudo, foi possível perceber que ele é apenas um ser presente na escola, não interage, não se comunica, e conseqüentemente não apresenta avanços na aprendizagem. A necessidade de recursos pedagógicos é gigante, é preciso um trabalho minucioso, produção de ferramentas para trabalhar a comunicação alternativa, materiais para trabalhar a coordenação motora. Além de um aparelho auditivo, pois como “V” é deficiente auditivo, muito de sua inquietação pode ser os ruídos da sala.

As professoras, necessitam de formação urgentemente, foi possível perceber a angústia da professora ao confessar que não sabe como lidar com o aluno. Já a professora do AEE, não demonstra sentir necessidade de formação, mas sua prática nos fez perceber que sim. Justamente por ser ela a responsável por identificar e produzir os recursos que possam contribuir para o desenvolvimento dos alunos matriculados no AEE. Finalizamos esse estudo

dizendo que não é e não será fácil, mas é possível fazer com que as crianças com TGD e/ou outras deficiências consigam aprender e sentir-se parte do meio.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Adriana Augusto Raimundo de; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del. **Componentes não verbais como habilidades suplementares à comunicação verbal: Um programa de intervenção com adultos deficientes mentais.** In: Um Retrato da Comunicação Alternativa no Brasil. Vol.1, Porto Alegre – RS, 2023.

APA - American Psychiatric Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, 4th ed., Text Revision (DSM-IV-TR). Washington, DC: American Psychiatric Association, 2000.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA – APA. **Manual de Diagnóstico e de Estatística das Perturbações Mentais – DSM-IV.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

BELISÁRIO JÚNIOR, José Ferreira. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRAGA JUNIOR, Francisco Varder. **Transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação e o atendimento educacional especializado.** Mossoró, 2015.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: Corde, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 2 de setembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008.

FLICK, Uwe (Coord.) Trad. Roberto Cataldo Costa Ed. Dirceu da Silva. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

OLIVEIRA, Maria. Marly de, **Como fazer pesquisa qualitativa.** Recife: ed. Bagaço, 2005.

TORRES, Patrícia Lupion; ALCANTARA, Paulo R ; IRALA, Esrom Adriano Freitas. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.04, n.13, p.129-145, set./dez. 2004.

VOLKMAR, F. R., Rogers, S. J., Paul, R., & Pelphrey, K. A. (eds). (2014). **Handbook of Autismo and pervasive developmental Disorders**, Fourth Edition. John Wiley & Sons.