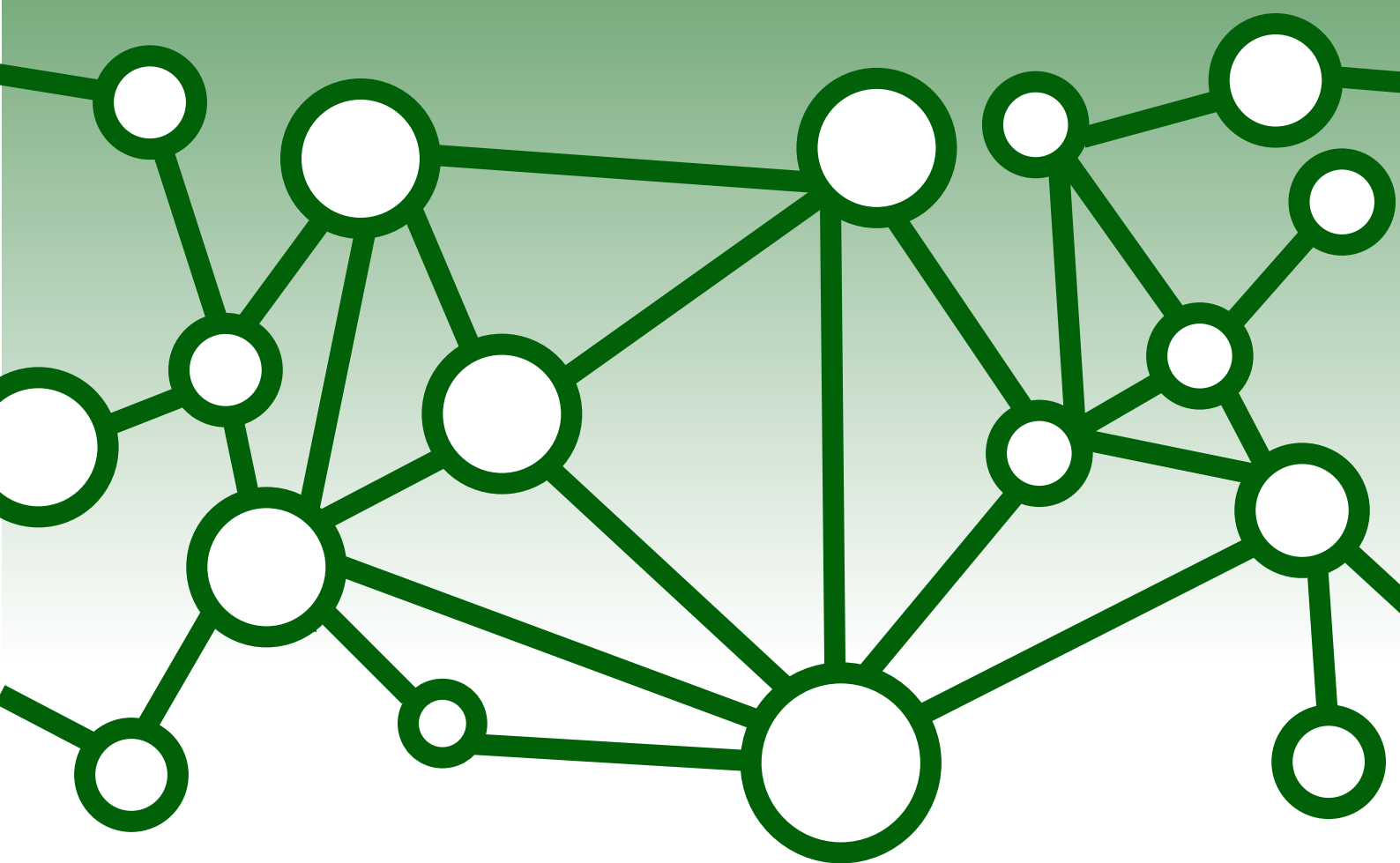


TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO - TGD

PROCEDIMENTOS E ENCAMINHAMENTOS



UNIDADE 3



GOVERNADOR DO ESTADO DO PARANÁ

Carlos Alberto Richa

SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Ana Seres Trento Comin

DIRETOR GERAL

Edmundo Rodrigues da Veiga Neto

SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO (SUEDE)

Fabiana Cristina Campos

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (DEE)

Marisa Bispo Feitosa

DIRETORIA DE POLÍTICAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS (DPTE)

Eziquiel Menta

COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E WEB (CEAD WEB)

Monica Bernardes de Castro Schreiber

CONTEÚDO

Departamento de Educação Especial (DEE)

Shirley Aparecida dos Santos

DESIGN PEDAGÓGICO

Coordenação de Educação a Distância e Web (CEaD Web)

Darice Alessandra Deckmann Zanardini

Elisa Stüpp de Marchi

Suelen Fernanda Machado

REVISÃO TEXTUAL

Coordenação de Educação a Distância e Web (CEaD Web)

Darice Alessandra Deckmann Zanardini

Helen Jossania Goltz

Tatiane Valéria Rogério de Carvalho

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Coordenação de Produção Multimídia (CPM)

Carina Skura Ribeiro

Edna do Rocio Becker



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons -
Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgual 4.0 Internacional.

A ESCOLARIZAÇÃO PARA OS ESTUDANTES DA ÁREA DOS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO – VICISSITUDES NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Prezado cursista,

É consabido que a oportunidade de trabalhar com estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) nas turmas do ensino comum tem sido nova para a maioria das instituições escolares. Dessa forma, o objetivo da unidade 3 é realizar uma reflexão sobre a escolarização desses estudantes.

É habitual que eles apresentem inflexibilidade de maneira acentuada. Esse comportamento pode ser de movimentos corporais repetitivos; de insistência em permanecer em determinados locais na escola; de objeção em deslocar-se quando solicitado; de ignorar pedidos; e de oposição à tentativa de auxílio. Em algumas situações mais extremas, é possível observar autoagressões ou até mesmo reações inesperadas envolvendo objetos ou pessoas. Nessas situações, é fundamental entender que tais manifestações não podem ser interpretadas como sendo definitivas da criança e/ou do jovem e sim manifestações esperadas mediante alteração significativa na sua rotina.

Ao final dessa unidade, espera-se que você compreenda que a educação tem papel fundamental na estruturação psíquica dos estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento.

PARA REFLETIR...



“Temos o direito de sermos iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de sermos diferentes sempre que a desigualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2006, p. 27).

1 A ENTRADA NA ESCOLA

Ao receber o estudante com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) na rede estadual de ensino, é importante que o professor pondere de que forma esse aluno deve ser recebido. É muito comum, na tentativa do acolhimento, que a instituição escolar foque sua atenção nas estereotípias e reações do jovem, tornando-se permissiva e oferecendo de tudo, como por exemplo: acesso a brinquedos, internet, quadra da

escola, horários reduzidos, permanência separada da turma, situações/ações que não são costumeiramente possibilitadas aos demais estudantes. Pode-se afirmar que essas atitudes são concebíveis, no entanto é fundamental adotar alguns cuidados, principalmente ao deslocar a atenção dos “sintomas” do estudante para um cotidiano escolar possível. É imprescindível não possibilitar práticas que não farão parte do seu cotidiano escolar. Esse estudante, em função de sua inflexibilidade e do apego a rotinas, poderá, imposto pelo próprio contexto escolar, estabelecer rotinas inadequadas que poderão ocasionar sérias dificuldades para os profissionais, demais estudantes e para o próprio jovem no decorrer da escolarização.

O dia a dia da instituição escolar conserva normas e regras que se repetem diariamente. É importante adequar o estudante à sistematização de entrada, saída e circulação nos diferentes espaços da escola; à organização das rotinas em sala de aula; ao início e término de cada disciplina; ao intervalo; à oferta da merenda escolar; e a outros rituais que irão beneficiar a apropriação das práticas escolares para o estudante com TGD.

Para o professor, é fundamental compreender que o mérito dessas vivências, já inerentes ao contexto escolar, é que ocorrem a todos os estudantes e não exclusivamente para uma determinada parte dos discentes, pois são regras de organização de um meio social real. Quanto antes o jovem puder internalizar os acontecimentos diários da instituição, maiores são as chances de se familiarizarem com o ambiente escolar.

2 PROMOVENDO A APRENDIZAGEM

Comumente, no processo escolar o professor é levado a olhar para a sala de aula como se seus estudantes fossem “todos iguais”. No entanto, no decorrer do trabalho, depara-se com estudantes que vão se revelando singulares quanto aos problemas apresentados diante do processo de ensino e aprendizagem.

Pode-se perceber que o desconhecimento das características dos quadros de TGD, a angústia do contato com estudantes com TGD, as imprecisões da etiologia das doenças ou a inconstância de um mesmo padrão de comportamento nesses estudantes, produzem sentimentos que vão do temor ao apego maternal, da raiva gerada pela impotência à negação das possibilidades da intervenção pedagógica (BRASIL, 2005). É um encontro com as diferenças e não com as semelhanças.

Em muitas situações, o contato com as diferenças instaura dificuldades na instituição escolar, que requer implementação de políticas públicas com vistas à inclusão como um processo de melhoria das respostas educativas para todos.

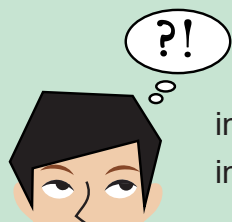
A espera por “receitas prontas” para sanar os problemas de aprendizagem

paralisam o professor e o impedem de ir ao encontro de conhecimento teórico que fundamente a sua prática pedagógica, impossibilitando a reflexão e ressignificação para modificação e melhoria da prática pedagógica diária.

A história das tentativas de mudanças pedagógicas tem centrado a inovação educacional na reforma de métodos, técnicas e programas, deixando intocadas as práticas, a estrutura da instituição, as relações escolares, as posturas profissionais, os tempos e espaços onde se processa a educação do estudante e, ainda, as normas que dão concretude aos conteúdos intelectuais e formativos da instituição escolar.

As intervenções pedagógicas partem do pressuposto de que o processo de construir símbolos, formas, conceitos e enunciados incide sobre o desenvolvimento. Os professores, ao receberem estudantes com TGD nas salas de aula, precisam apostar na sua aprendizagem e na construção dos laços sociais mais amplos. A inflexibilidade dos professores mediante as diferenças dos estudantes, aguardando que os mesmos se adaptem às rotinas e regras da sala de aula sozinhos, não é uma estratégia eficaz para o desenvolvimento da aprendizagem. Ou seja, se as intervenções pedagógicas partirem do pressuposto de que todos se engajam nas trocas intersubjetivas, pensam e manejam os símbolos e a linguagem igualmente, o professor poderá estar exigindo desses estudantes algo que sua estruturação psíquica não lhes possibilita. Reconhecer esses limites poderá relativizar a construção de um fazer pedagógico que vai de encontro com as necessidades daqueles que apresentam diferenças na aprendizagem.

PARA REFLETIR...



Afinal, quem são essas crianças que, por alguns educadores, costumam ser adjetivadas como diferentes, agressivas e inquietas, e que quando falam apresentam uma linguagem tão incomum?

Segundo Vasconcelos e Vasconcelos (2004), crianças com autismo e psicose infantil são crianças cuja linguagem se desenvolve de uma maneira muito peculiar, com repercussão em todo seu desenvolvimento: não conseguem dizer o que sentem, o que sabem, nem o que querem, ficando à margem dos laços sociais, tendo uma vinculação ao outro muito comprometida. Tais problemas se revelam nas formas de comunicação e expressão que se mostram extremamente prejudicadas e são vistas na dificuldade

de seguir regras sociais. Essa forma de ser do estudante é que provoca dificuldade no processo de uma educação justa e adequada, transformando-se em um dos grandes desafios do movimento da escola inclusiva.

Intervir nessas crianças supõe uma preocupação no estabelecimento dos laços sociais e o entendimento de um diagnóstico comum não as transformam em iguais: cada criança é singular, caso único que poderá ter diferentes resultados em seu percurso de tratamento e de escolarização. A escola é fator importantíssimo para promover mudanças e tornar possível o seu desenvolvimento e interação. Uma das saídas encontradas para enfrentar as dificuldades na escolarização da criança autista é aproximar técnicos de saúde mental dos profissionais da educação, construindo uma rede de apoio à inclusão. (VASCONCELOS; VASCONCELOS, 2004, p. 23-24).

Na escola, o trabalho pedagógico é uma busca constante de [...] “apreender fragmentos de produções, fazendo circular o que os alunos trazem, tentando fazer uma costura com o simbólico, dando uma significação, ampliando para algo que tenha uma função social” (ALVES, 2003, p. 70).

É importante evidenciar que, entre os estudantes que chegam às instituições escolares da rede estadual de ensino com o diagnóstico do Espectro Autista, muitos respondem precocemente às intervenções em sala de aula e, sobretudo, com o decorrer do ano letivo, apresentam uma atuação significativa nas tarefas e avaliações escolares.

3 ESTRATÉGIAS PARA A APRENDIZAGEM

Como já visto na unidade 2, para estudantes com TGD, a possibilidade de pertencer a uma instituição escolar e, fundamentalmente, de compartilhar vivências próprias nas etapas do desenvolvimento (infância e adolescência) é muito recente. Há pouco tempo esses estudantes vivenciavam atendimentos clínicos e, em alguns casos, frequentavam instituições destinadas exclusivamente para sujeitos com esses transtornos.

Ainda que existam semelhanças dentro de um espectro de características nos TGD, as diferenças individuais estão presentes. Assim, para pensar em estratégias de aprendizagem nessa área, é preciso levar em consideração a singularidade de cada um desses estudantes, ou seja, suas preferências, seus interesses, suas possibilidades, suas experiências e suas habilidades. É necessário considerar, também, “os prejuízos no campo da flexibilidade mental, as dificuldades de realizar a antecipação e de imprimir sentido àquilo que não se repete”, ou seja, a dificuldade “de atribuir sentido e produzir algo com sentido novo” (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 33).

Em função da especificidade dos processos de pensamento e da inserção da linguagem nos estudantes autistas e psicóticos, as intervenções exigem dos professores um trabalho atento em relação ao que cada um dos estudantes demonstra ser capaz de realizar, mesmo que, muitas vezes, entendidos como pequenos passos, mas que são fundamentais. Neste ponto, é importante enxergar os avanços e não o *déficit*.

Ainda que os estudantes com TGD apresentem envolvimento nas tarefas escolares, podem apresentar manifestações como: “pouco compartilhamento social e/ou interesse restrito; pautas estereotipadas, repetitivas e/ou pouco contextualizadas; pouco interesse em atender a solicitações em sala de aula, embora aptos a fazê-lo, entre outras” (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 36).

É possível inferir que estudantes com tais especificidades carecem da atenção da instituição escolar para o desenvolvimento da sua escolarização. É comum no cotidiano escolar, mediante o diagnóstico desses estudantes, o desempenho nas tarefas passarem despercebidos pelos docentes e, ainda, em muitos momentos, ocorrer o reforço à sintomatologia do estudante, como, por exemplo, na questão do compartilhamento social ou da comunicação. É possível verificar isso quando, a exemplo, um estudante prefere realizar atividades de informática a ficar na companhia de seus colegas e a escola acaba possibilitando-lhe o uso do computador de forma individual, substituindo os momentos de convivência ou, até mesmo, de tarefas diferenciadas, em momento e espaço distintos dos demais alunos.

A seguir serão apresentadas informações sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no turno e no contraturno para os estudantes com TGD.

4 PROFESSOR DE APOIO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (PAEE)

O Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE) é um profissional especialista em Educação Especial que atua no contexto escolar da Educação Básica e da Educação de Jovens e Adultos, no atendimento às necessidades educacionais dos estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista.

SAIBA MAIS...



Para conhecer as atribuições do Professor de Apoio Educacional Especializado, consulte a [Instrução Normativa nº 01/2016](#).

Quando um estudante apresenta uma dificuldade na aprendizagem, é preciso ficar atento às condições de sua estrutura orgânica, sua constituição subjetiva e suas estruturas mentais para aquisição do conhecimento, pois é sobre essas condições que irá construir sua possibilidade de aprendizagem. Muitos estudantes com TGD podem apresentar dificuldades de aprendizagem, com base no funcionamento adaptativo e intelectual, *déficits* nas funções intelectuais, tais como: raciocínio, resolução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo e aprendizagem acadêmica, que devem ser trabalhadas na Sala de Recursos Multifuncional (SRM).

A SRM, preconizada pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI/MEC-2008), é um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica, em que o foco é complementar à escolarização, promovendo o desenvolvimento dos processos cognitivos.

O trabalho pedagógico a ser desenvolvido na SRM deverá partir dos interesses, das necessidades e das dificuldades de aprendizagem específicas de cada estudante, a fim de que este apreenda conteúdos, dando significação e ampliando para algo que tenha função social. O professor da SRM deve oferecer subsídios pedagógicos, contribuir para a aprendizagem dos conteúdos na classe comum e utilizar metodologias e estratégias diferenciadas, objetivando o desenvolvimento da autonomia, independência e valorização do estudante. O trabalho deverá ser realizado em três eixos: atendimento individual, trabalho colaborativo com professores da classe comum e demais profissionais que atendem ao estudante e o trabalho colaborativo com a família.

É necessário um Plano de Atendimento Especializado (PAE) - proposta de intervenção pedagógica -, com as devidas flexibilizações curriculares para o estudante, condizente com o seu atendimento, tanto em SRM como na classe comum, contemplando o atendimento pedagógico específico, bem como as orientações quanto ao trabalho pedagógico dos professores das diferentes disciplinas. Esse PAE deverá ser elaborado a partir das informações da avaliação psicoeducacional no contexto escolar, contendo objetivos, ações/atividades, período de duração e resultados esperados, de acordo com as orientações pedagógicas do DEE/Seed-PR.

5 FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

Em relação à proposta pedagógica, cabe salientar a importância das flexibilizações curriculares para promover o acesso ao currículo. Para que possam favorecer, e não complicar, essas flexibilizações necessitam ser pensadas a partir do contexto do grupo em que o estudante está inserido. Como afirma Filidoro,

[...] as adaptações se referem a um contexto – e não me refiro à criança somente, mas ao particular ponto de encontro que ocorre dentro da aula em que convergem a criança, sua história, o professor, sua experiência, a instituição escolar com suas regras, o plano curricular, as regulamentações estaduais, as expectativas dos pais, entre outros, – então não é possível pensar em adaptações gerais para crianças em geral. (FILIDORO, 2001, p. 112).

Assim, as flexibilizações curriculares devem ser propostas a partir da singularidade de cada situação e não como propostas universais, válidas para qualquer contexto escolar.

É importante considerar que as flexibilizações curriculares devem responder a uma construção do trabalho pedagógico do professor especialista em Educação Especial em constante diálogo (trabalho colaborativo) com o coletivo de professores da escola e demais profissionais que compõem a equipe pedagógica.

6 REFERÊNCIAS

ALVES, I. M. Efeitos da psicanálise na instituição dando lugar aos desejos. *In*: FOLBERG, M. N.; CHARCZUK, M. S. B. (Org.). **Crianças Psicóticas e Autistas**: a construção de uma escola. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 63-71.

BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. **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. v. 9. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar). Disponível em: <http://goo.gl/726Wmo> . Acesso em: 24 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva** – Documento Subsidiário à Política de Inclusão. Brasília, 2005.

FILIDORO, N. Adaptações curriculares. *In*: ESCRITOS DA CRIANÇA. n. 06. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2001.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

VASCONCELOS, A.; VASCONCELOS, C. O brilho no olhar. *In*: LIMA, S. **Saúde na Escola**: Tempo de Crescer. Recife, PE: Unicef, 2004, p. 12-27. (Coleção Faz de Conta).