

Educação Especial e Educação Inclusiva



leituras e contribuições

Gabriella Eldereti Machado
[Organização]



TERRIED

Educação Especial e Educação Inclusiva



leituras e contribuições

Gabriella Eldereti Machado
[Organização]



TERRIED

1.ª Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação Especial e Educação Inclusiva leituras e contribuições [livro eletrônico]. Organização Gabriella Eldereti Machado. -- Alegrete, RS : TerriED Editora, 2022.

PDF

ISBN 978-65-84959-11-8

1. Educação

CDD-370

CDU-21-37/49

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370.



10.48209/978-65-84959-11-8



www.terried.com

contato@terried.com

(55) 99656-1914

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

EXPERIÊNCIA PRÁTICA COMO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ENRIQUECIMENTO TIPO I E II NA SUPLEMENTAÇÃO CURRICULAR PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....6

Célia Miriam da Silva Nogueira

doi: 10.48209/978-65-84959-11-1

CAPÍTULO 2

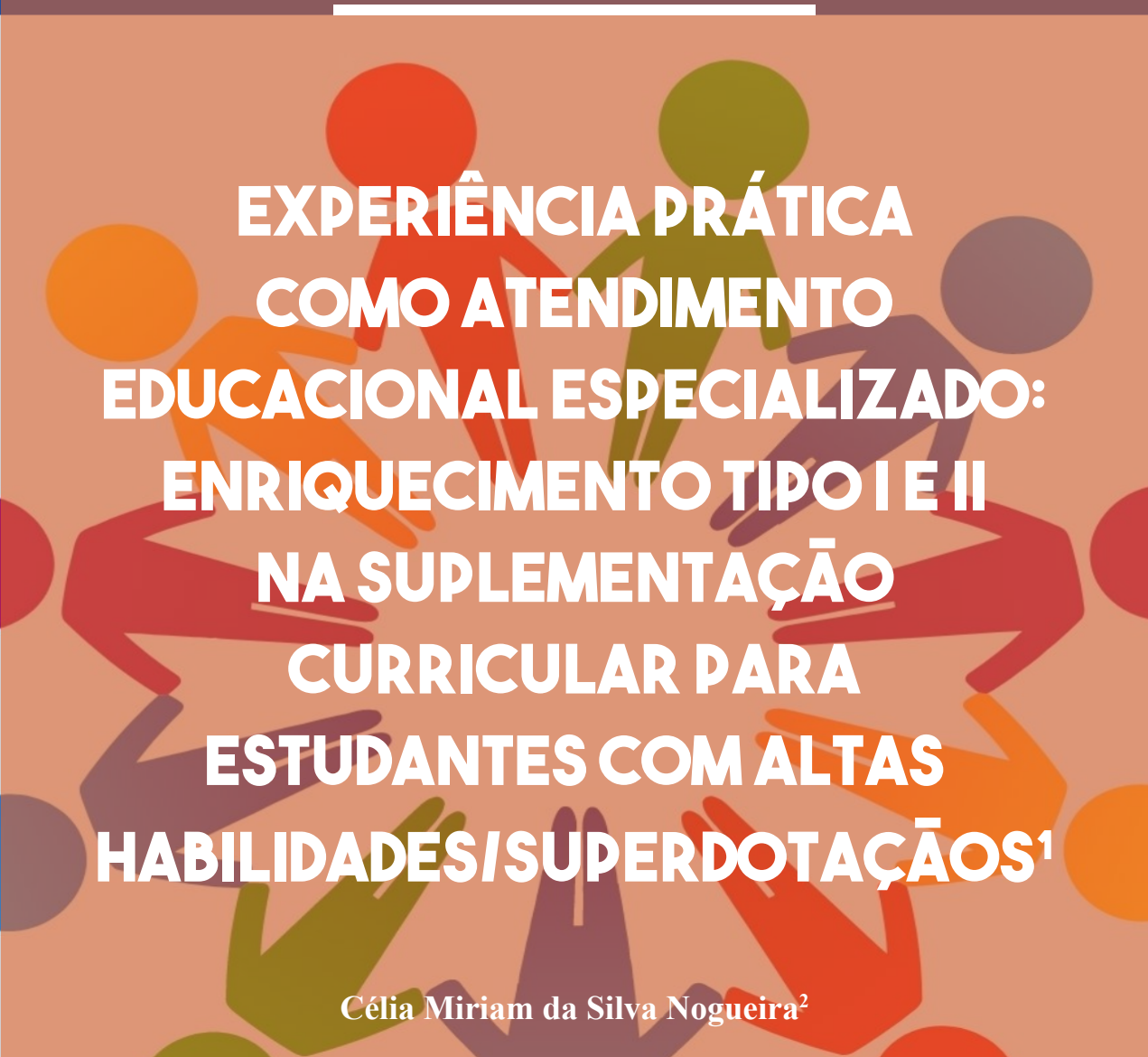
UM SISTEMA DE IMAGENS VALE MAIS QUE MIL PALAVRAS: O USO DO PECS NA ACESSIBILIDADE COMUNICATIVA DE UM ALUNO COM AUTISMO E NÃO VERBAL.....17

Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos

doi: 10.48209/978-65-84959-11-2

SOBRE A ORGANIZADORA.....30

CAPÍTULO 1



EXPERIÊNCIA PRÁTICA COMO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ENRIQUECIMENTO TIPO I E II NA SUPLEMENTAÇÃO CURRICULAR PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÕES¹

Célia Miriam da Silva Nogueira²

¹ Capítulo modificado do trabalho publicado e apresentado no evento 1º Congresso brasileiro de Educação para Altas Habilidades/Superdotação. Concepções, práticas e tecnologias. Realizado pelo Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação do Paraná (NAAHS-PR), Núcleo Regional de Educação de Londrina e Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

² Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS. (Área de Concentração: Organização do Trabalho Didático). Orientador: Prof. Dr. Antonio Sales Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Anhanguera - Uniderp (2008). Especialista em Educação Matemática - (2011). Licenciada em Pedagogia - UNINTER (2018). Especialista em Educação Especial - Faculdade de Educação São Luís (2018). Atuou de fev. de 2016 até jun. de 2020 como Professora da sala de recurso de Atendimento Educacional Especializado de Matemática no Centro Especializado de Atendimento Multidisciplinar de Altas Habilidades/Superdotação - CEAM-AH/S. Atualmente trabalha como professora efetiva regente na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande - MS. nogueiraceliamiriam@gmail.com. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3722-9285>.

INTRODUÇÃO

A evolução da Política de Inclusão de alunos identificados com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) nos últimos anos é notável no Estado do Mato Grosso do Sul. A Professora Dra. Eunice Soriano de Alencar, pioneira na implementação dos estudos sobre Altas Habilidades no país, enfatizou no prefácio da primeira edição do seu livro “Psicologia e educação do superdotado “ a importância para o Atendimento Educacional Especializado para estes estudantes.

“... o futuro de qualquer nação depende da qualidade e competência de seus profissionais, da extensão em que a excelência for cultivada e do grau em que condições favoráveis ao desenvolvimento do talento, sobretudo do talento intelectual, estiverem presentes desde os primeiros anos da infância”.
(ALENCAR, 2001, p. 11)

Atualmente ao fazermos levantamentos de pesquisas sobre Altas Habilidades/Superdotação encontramos uma vasta bibliografia de autores abordando o tema, porém a maioria trata sobre a identificação e as características cognitivas dos alunos que apresentam AH/SD, poucos autores tratam significativamente da metodologia e da didática aplicadas no AEE no modelo de Enriquecimento Curricular de Renzulli.

Para tanto, este texto trata-se sobre uma experiência prática de Atividade amparado no Enriquecimento Tipo I e II de Joseph Renzulli com os estudantes habilidosos no Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar de Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS) de Mato Grosso do Sul no ano de 2017.

Os alunos com AH/SD foram amparados legalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. E foram incluídos e mencionados como alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, incluídos na Educação Especial. E somente no ano de 2008 pelo decreto 6.571 foi mencionado legalmente sobre o atendimento educacional especializado, com alterações pelo decreto 7.611 no

ano de 2011 que defini o dever da Educação Especial em garantir o atendimento ao público com Altas Habilidades/Superdotação.

Com a inclusão das altas habilidades ganhando destaque, em 29 de dezembro de 2015 os artigos 9º e 59º da LDB 9394/96 foram alterados por meio da ementa da Lei nº 13.234.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2015, s.p.).

Essa alteração foi importante para desencadear melhoras nas políticas públicas para os estudantes superdotados.

Apesar das conquistas alcançadas por este público, eles ainda enfrentam grandes obstáculos em sala regular, pois grande parte dos professores ainda não conhecem práticas de atendimento ao superdotado no ambiente de sala de aula, visto que não possui muitas literaturas que ajudem a compreender como atuar no atendimento ao superdotado na sala de aula comum.

Para auxiliar os professores de matemática e demais áreas, este capítulo apresenta uma proposta de enriquecimento curricular suplementar pra alunos com AH/SD, essa proposta pode ser realizada em qualquer ambiente escolar e pode abranger todos os alunos da sala .

Para este texto considera-se a definição de altas habilidades/superdotação da Política Nacional de Educação Especial (1994) publicada na coleção “Saberes e práticas da inclusão” em 2006 pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.

Define como portadores de altas habilidades/superdotados os educandos que apresentarem notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora (BRASIL, 2006).

METODOLOGIA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA EXPERIÊNCIA PRÁTICA DESENVOLVIDA

A experiência descrita foi realizada no atendimento educacional especializado para estudantes superdotados matematicamente. A metodologia que amparou a sequência didática foi o “Modelo Triádico do Enriquecimento” desenvolvida por Joseph Renzulli. O autor propôs no “Modelo de Enriquecimento Escolar” (*The Schoolwide Enrichment Model – SEM*) ancorado em três pilares: (a) O Modelo dos Três Anéis, que basicamente fornece os pressupostos filosóficos utilizados pelo SEM; (b) o Modelo de Identificação das Portas Giratórias, que fornece os princípios para a identificação e formação de um *Pool* de Talentos; e (c) o Modelo Triádico de Enriquecimento, que implementa as atividades de Enriquecimento para todos os estudantes no contexto escolar, como sendo Enriquecimentos do Tipo I, Tipo II e Tipo III (VIRGOLIM, 2014).

Este modelo é flexível e viabiliza a adaptação a qualquer realidade escolar e, conseqüentemente, ao atendimento especializado também, que pode ser explorado com estudantes de qualquer ano ou modalidade de ensino, independentemente do contexto social (MACHADO E STOLZ, 2018).

As atividades relacionadas com cada tipo de enriquecimento estão apresentadas no quadro a seguir, juntamente com alguns exemplos para cada tipo.

Quadro nº 1 – Tipos de Enriquecimento segundo o Modelo Triádico de Renzulli (1985)

<p>Enriquecimento do Tipo I</p>	<p>Atividades exploratórias gerais: consiste em experiências e atividades para colocar o estudante em contato com os tópicos ou áreas de estudo pelas quais ele pode vir a desenvolver um interesse. Alguns exemplos: palestras, saídas de campo, visitas em museus, laboratórios, etc. Vídeos, entrevistas e minicursos.</p>
<p>Enriquecimento do Tipo II</p>	<p>Atividades de treinamento em grupos: consiste de materiais, métodos e técnicas instrucionais para desenvolver as habilidades e elevar para um nível mais alto de processos de pensamentos que incluem pensamento crítico, resolução de problemas, treinamento em investigação, pensamento divergente, desenvolvimento de consciência e pensamento criativo produtivo. Alguns exemplos: Treinamento de habilidades de pesquisa e processos de tomada de decisões, criatividade e resolução de problemas.</p>
<p>Enriquecimento do Tipo III</p>	<p>Atividades de investigação individuais e em pequenos grupos de problemas reais. Consiste em atividades nas quais os alunos se tornam investigadores reais de um problema real usando métodos apropriados de investigação. Essas atividades dependem do nível de interesse e envolvimento do estudante. Alguns exemplos: invenção de um robô que resolva algum problema real, projeto para resolver um problema real no trânsito e outros.</p>

Fonte: Burns (2014).

Na sequência didática apresentada neste texto foram desenvolvidos os enriquecimentos com atividades do Tipo I e Tipo II. Não foi necessário realizar atividades de enriquecimento do Tipo III.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DESENVOLVIDA

O objetivo foi desenvolver um Jogo de Tabuleiro que resultasse em uma trilha de perguntas relacionadas a Matemática e Lógica matemática, utilizando como base a Atividade do Tipo I e II do Modelo Triádico de Enriquecimento

Curricular de Joseph Renzulli. Desenvolvendo o enriquecimento baseado no interesse do estudante por meio de um processo de investigação, pesquisa de levantamento de dados e obtendo como resultado um produto final o qual é possível explorar a criação e incentivar a produção dos estudantes identificados com Altas Habilidades/Superdotação em Matemática.

Inicialmente se desenvolveu uma discussão entre os estudantes sobre os problemas reais, os mesmos concluíram que a Matemática é uma ciência pouco interessante e atrativa para muitas pessoas e principalmente porque os métodos de estudos são tradicionais e repetitivos, logo entenderam que poderiam desenvolver uma atividade diferente e estimulante. “Aprender brincando e interagindo é um caminho muito positivo para quem quer aprender matemática”, após essa reflexão direcionaram seu produto final das Atividades do Tipo I e II a um jogo de Tabuleiro.

O jogo de Tabuleiro foi desenvolvido com os seguintes materiais: Papel Paraná, tinta guache, pincel, pincel atômico, lápis de cor, caneta hidrocor, régua, compasso, papel sulfite A4, cola quente e pistola de cola quente. Essa atividade foi desenvolvida com a participação de 4 estudantes identificados com AH/SD em matemática e em Artes. Para concluir o produto final foram utilizadas 7 aulas com duração média de 1h50min cada. O processo de desenvolvimento foi inicialmente por meio de um mapeamento de Eixos matemáticos de interesses dos alunos envolvidos, posteriormente após o mapeamento foi possível direcionar o produto final para um jogo de tabuleiro o qual os alunos pudessem envolver-se com suas áreas de interesse. No decorrer dos atendimentos foram elaborados os levantamentos das subáreas, posteriormente foi desenvolvida uma investigação de problemas e questões relacionados aos temas citados pelos alunos. Após os debates definiram que o jogo seria uma trilha de perguntas, desafios e charadas matemáticas, após essa definição os alunos dividiram-se em dois grupos, um grupo ficou responsável por elaborar os problemas/perguntas e as regras do jogo e o outro grupo por elaborar a Arte e criação do tabuleiro. No término das Atividades

do Tipo I e II os materiais desenvolvidos foram: 01 tabuleiro, 02 dados não viciados de origami, 25 cartas de Sorte ou Revés, 25 cartas de Desafio especial, 30 cartas de problemas matemáticos, 30 cartas de problemas com lógica matemática e 30 cartas de charadas de matemática.

Imagem nº 1 – Jogo de Tabuleiro desenvolvido



Imagem nº 2 – Os alunos jogando o Jogo de tabuleiro desenvolvido



Fonte: Arquivos da autora (2017)

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os estudantes demonstraram empenho e envolveram-se na pesquisa e na criação do jogo, foram estabelecidas também durante os atendimentos, debates e discussões sobre as regras do jogo, tais como: o modelo do Tabuleiro, quantidade de participantes, quantidades de dados contidos no jogo, quantidade de perguntas/problemas, entre outras regras. No decorrer do desenvolvimento do produto os alunos relataram suas experiências, pois alguns aprenderam novas técnicas e novos conceitos por meio da investigação e levantamento de dados para a elaboração do produto. O jogo de Tabuleiro foi apresentado aos demais estudantes participantes do Centro em um evento de encerramento das Atividades do ano letivo, os estudantes interagiram e jogaram. Após a exploração pelos outros alunos, os alunos responsáveis pela elaboração do produto, fizeram uma entrevista aberta com os convidados para jogar com o tabuleiro, com o objetivo de confirmar a hipótese inicialmente suposta, que aprender matemática é mais prazeroso com um jogo. Com a análise das entrevistas os estudantes concluíram que a interação foi proveitosa e os participantes responderam as questões sobre a aceitação de aprender matemática de forma lúdica, e as respostas foram positivas e enriquecedoras, pois todos os convidados interagiram sem nenhum problema de intimidação por parte da temida Ciência e observaram que aprender jogando é muito prazeroso e encorajador. Ao relacionar as disciplinas de Matemática e Arte, foi possível envolver um maior número de alunos e com isso a troca de conhecimentos foi intensa e os alunos conseguiram observar que não há rupturas sobre as Ciências e que é possível relacionar a matemática com Arte de forma proveitosa. A filosofia moderna com sua metodologia permite desfragmentar os conhecimentos e edificar uma ligação interdisciplinar das Ciências e com isso o aprendizado torna-se mais significativo, pois desfragmenta o pensar e constrói um pensamento sólido e globalizado.

Fazenda (2011) argumenta que a interdisciplinaridade tem o objetivo de favorecer uma busca por um conhecimento globalizante, pois permite a criação de pontes entre as disciplinas, permitindo ir além dos conteúdos isolados e com isso a construção do saber se torna mais significativa para todos os envolvidos nesse processo.

CONCLUSÃO

Ao desenvolver a prática com uma Atividade amparada no Enriquecimento do Tipo I e II sugerida por Renzulli, foi possível observar a maior intensificação de demonstração de interesse em aprofundar o conhecimento nas áreas de interesse de cada estudante envolvido na Atividade. No decorrer da criação do Jogo de Tabuleiro os envolvidos demonstraram uma evolução na criação e na exposição de ideias. Demonstraram também um amadurecimento para compreender que uma Atividade pode ser transformada em uma troca de saberes por meio da interdisciplinaridade. Os estudantes demonstraram inicialmente uma dificuldade de relação entre eles, pois as áreas de interesse pareciam muito distintas e aparentemente a ligação entre elas não fazia muito sentido. Porém ao explorar com maior profundidade as concepções defendidas por Renzulli, consegui transmitir para os estudantes o sentido e o objetivo da realização desse trabalho em grupos distintos de interesses. Os alunos a partir de suas interações entre si desenvolveram suas tomadas de decisões com maior facilidade e objetividade. Ao finalizar a Atividade os participantes fizeram a autoavaliação sobre suas contribuições para a criação do produto final e relataram suas dificuldades e como conseguiram superá-las para ser colaborador na construção do saber coletivo e afirmaram que no decorrer dos encontros conseguiram conquistar a autoconfiança e assim sendo possível interagir efetivamente com outros alunos, professores e pessoas com níveis avançados de interesse e de interesse distintos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Lei 13.234. Dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. 2015. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 30/12/2015, Página 1. Disponível em: < <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/106797528/dou-secao-1-30-12-2015-pg-1>>. Acesso em: 28 set. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2. ed. Brasília – DF. 2006, p. 12. Disponível em< <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2022.

FAZENDA, I. A. C.. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** 6ª ed. São Paulo: Loyola, 2011.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: A teoria na prática**. Porto Alegre. 1983, Artes Médicas.

MACHADO, J. M.; STOLTZ, T. Aluno com altas habilidades/superdotação matematicamente talentoso: um desafio ao professor. **Altas Habilidades/Superdotação processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. 1 ed. Curitiba – PR: Juruá, 2018. p. 261-270.

RENZULLI, Joseph & REIS, Sally. M. **The Enrichment Triad/ Revolving Door Model: A schoolwide plan for the development of creative productivity**. Em J. S. Renzulli, (Org.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*, Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. 1986, p. 216.

VIRGOLIM, Ângela Magda Rodrigues. **O indivíduo superdotado: História, concepção e identificação**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 1997.

VIRGOLIM, Ângela Magda Rodrigues. **Altas Habilidades/Superdotação: Encorajando Potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, Ângela Magda Rodrigues. BURNS, Deborah E. **Altas Habilidades/Superdotação: Manual para guiar o aluno desde a definição de um problema até o produto final**. Juruá Editora, 2014.

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, Santa Maria – RS, set./dez. 2014, p. 581 – 609. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14281/pdf>>. Acesso em: 29 set. 2022.

CAPÍTULO 2

UM SISTEMA DE IMAGENS VALE MAIS QUE MIL PALAVRAS: O USO DO PECS NA ACESSIBILIDADE COMUNICATIVA DE UM ALUNO COM AUTISMO E NÃO VERBAL

Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos¹

¹ <https://orcid.org/0000-0002-8419-5559>

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Especialista em Educação Inclusiva pela UEMA; Especialista em Psicopedagogia pela UNIASSELVI; Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Cândido Mendes e Especialista em Neurociências pela Universidade Estadual de Londrina, Professora do Atendimento Educacional Especializado na rede pública de ensino municipal e estadual de São Luís, Maranhão.

Resumo: Este texto objetiva discutir a importância do *Picture Exchange Communication System* (PECS) para a acessibilidade comunicativa de sujeitos com autismo e não verbais. A metodologia adotada compreendeu um levantamento bibliográfico em fontes de informação como: livros, artigos científicos, teses e dissertações da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações; e o relato de experiência com uso do PECS para um aluno com autismo e não verbal matriculado em uma escola da rede pública de ensino de São Luís, Maranhão. Os resultados evidenciaram um significativo desenvolvimento na iniciativa comunicacional do aluno, ao estruturar e apontar imagens e relacioná-las a sua função, e a baixa frequência nas situações de mutismo e de falta de iniciativa linguística. Concluiu-se que o PECS é uma oportunidade inclusiva e essencial para romper o bloqueio linguístico e possibilitar a acessibilidade comunicativa de alunos com autismo não verbais.

Palavras-chave: PECS. Autismo. Comunicação. Acessibilidade.

INTRODUÇÃO

“Uma imagem vale mais que mil palavras”, a partir dessa expressão de autoria do filósofo chinês Chiu Kung, popularmente conhecido como Confúcio, realizou-se o trocadilho usado no título deste artigo, pois as imagens são formas simbólicas capazes de transmitir significados e quando reunidas como um sistema, expressam muito mais do que palavras, mas também conceitos completos e complexos.

Os estudos de Bondy e Frost (2002) concorrem para o desenvolvimento do método *Picture Exchange Communication System* (PECS) para a comunicação funcional por meio de figuras de crianças autistas com o meio social. Tal método proporcionava que as crianças troquem figuras por itens do seu interesse e assim a sua comunicação estava sendo estimulada.

Diante disso, percebe-se que as imagens são ferramentas essenciais e podem possibilitar a comunicação e a expressão da fala de forma ativa e funcional, posto que a fala é um dos canais de comunicação mais utilizados pelos indiví-

duos, pois associa sons, sílabas e palavras para representar pensamentos, transmitir significados e ideias (CANCINO, 2015).

Pessoas com autismo, geralmente tem prejuízos na sua comunicação e interação com o meio, apresentando um atraso na fala e situações de mutismo, geralmente por muitas não desenvolverem a fala ou a utilizarem de forma disfuncional (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014; ZANON; BACKES; BOSA, 2014). Nesses casos, a intervenção com o PECS pode auxiliar o desenvolvimento comunicativo desse indivíduo, por se constituir um meio acessível e dinâmico, desde que seja, de fala participem de diferentes contextos planejado, conforme os interesses, habilidades e necessidades de cada um, focando superar as barreiras que o impedem de agir com autonomia e expressar seus desejos e emoções (VON TETZCHNER, 2009).

Deste modo, o principal objetivo deste relato é discutir a funcionalidade do PECS para alunos autistas não verbais, a partir de um caso real pela qual está se realizando uma intervenção e a partir desse contexto, evidenciar que a aplicação e uso dessa ferramenta é uma alternativa viável e possível para superar bloqueios linguísticos em alunos nessa condição.

Portanto, as questões levantadas e discutidas, a partir do relato de experiência, expressos neste texto pretendem dar margem aos estudos sobre o uso do método PECS para autistas não verbais como forma de lhes possibilitar tanto o acesso ao mundo comunicativo, como principalmente abrir caminho para sua inclusão escolar e social de forma geral.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A intervenção com o PECS para o aluno autista foi planejada no Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois este serviço da Educação Especial tem por finalidade “[...] prover condições de acesso, participação e aprendizagem

no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes” (BRASIL, 2011).

Convém pontuar que a identidade do aluno, de seus familiares e da escola foram mantidos em sigilo optando-se por substituir por nomes fictícios assegurando o que dispõe a Resolução Nº 510/2016. Assim, para que a proposta de intervenção com uso do PECS fosse executada foram estruturadas as seguintes etapas: Etapa 1: Pré-Intervenção e Etapa 2: Intervenção, conforme Quadro 01 a seguir:

Quadro 1 – Planejamento das etapas de intervenção no AEE com o método PECS

Etapa 1: Pré-Intervenção		
AÇÕES	DESCRIÇÃO	OBJETIVO
Observação do aluno	Observar e registrar o comportamento do aluno na Sala de Recursos durante o AEE e coletar informações extras sobre a sua vida escolar e familiar para contextualizar e sistematizar as ações na intervenção com o PECS.	Elaborar o estudo de caso de Ruy com base nas informações e observação obtidas.
Elaboração do Plano de AEE	Momento para análise do material coletado. E estudo para das adaptações, seleção de recursos, tipos e quantidade de estímulos e estratégias a serem utilizadas com o aluno.	Estimular a linguagem funcional do aluno e possibilitar a aprendizagem do que deseja e suas ações.

Etapa 2: Intervenção		
AÇÕES	DESCRIÇÃO	OBJETIVO
Utilização do método PECS (BONDY; FROST, 2002; Pyramid Educational (2020).	Fase I – “Como Comunicar”	Ocorre quando o indivíduo aprende a trocar uma única figura de um item ou atividade desejada.
	Fase II – “Distância e Persistência”	Acontece quando os indivíduos aprendem a generalizar a troca deslocando até a pasta de comunicação e até o parceiro (mediador) de comunicação em diferentes lugares, com pessoas distintas e com distâncias variadas.
	Fase III – “Discriminação de Figuras”	Trata-se quando os indivíduos aprendem a selecionar entre duas ou mais figuras da sua pasta de comunicação para pedir seus itens favoritos.
	Fase IV – “Estrutura de Sentença”	Sistematiza-se quando os indivíduos aprendem a construir frases simples em uma Tira de Sentença destacável usando uma figura “Eu quero” seguida de uma figura do item que está sendo solicitado. E, seguidamente aprendem a expandir suas sentenças adicionando adjetivos, verbos e preposições

Utilização do método PECS (BONDY; FROST, 2002; Pyramid Educational (2020).	Fase V – “Responder: O que você quer?”	Dá-se quando os indivíduos aprendem a usar o PECS para responder à pergunta: “O que você quer?”
	Fase VI – “Comentar”	Finalmente, ocorre quando os indivíduos são ensinados a comentar em resposta a perguntas como: “O que você vê?”, “O que é?”. Eles aprendem a construir frases com “Eu vejo”, “Eu ouço”, “Eu sinto”, “Isto é”, etc.

Fonte: elaborado pela autora com base em Bondy; Frost (2002) e Pyramid Educational (2020).

Esta ação pedagógica foi sistematizada no Plano de AEE do aluno, após um período de observação do mesmo e com base nos relatos orais e relatórios escolares dos docentes do ensino comum, pois estes tiveram um contato mais frequente com o aluno, durante praticamente toda a sua vida escolar. E com os responsáveis pelo aluno, a fim de estruturar o seu perfil de forma mais completa possível para a intervenção com o PECS.

Relato do Caso

O aluno Ruy tem 16 anos, nasceu no dia 22 de novembro de 2005, em São Luís, Maranhão. É filho de Orquídea e Cravo. Atualmente cursa o 9º ano do Ensino Fundamental na Escola Sabedoria, instituição de ensino da rede pública municipal de educação de São Luís.

O diagnóstico de autismo foi tardio, apenas aos 14 anos, principalmente por insistência e constantes alertas dos professores da respectiva escola em que Ruy estuda desde o 1º ano do Ensino Fundamental, posto que os pais não acreditavam que o filho estava na condição de aluno com alguma necessidade específi-

ca. E, de certa forma, não aceitavam o filho com deficiência ou algum transtorno. No entanto, somente com o agravamento da situação no rendimento escolar e na vida social de Ruy que os seus pais tomaram a iniciativa de finalmente pedirem ajuda médica especializada.

Os professores percebiam que o aluno manifestava um comportamento “diferente” dos demais alunos, tais como: introspecção, olhar distante como estivesse em outro lugar e mutismo em sala de aula. Além da dificuldade de aprendizagem em alguns conteúdos e isolamento em atividades básicas como recreio escolar, educação física, festas para datas comemorativas, projetos pedagógicos entre outras. Quando indagado em sala, com trabalhos e avaliações, o aluno não emitia *feedback* ao professor, permanecia em silêncio, apenas sussurrava com um tom de voz muito baixo.

Após todas essas constatações, e após uma avaliação do setor responsável pela Educação Especial da rede municipal de ensino, o aluno iniciou o Atendimento Educacional Especializado pela primeira vez, no segundo semestre do ano de 2019 em Sala de Recursos na Escola Sabedoria.

O aluno cursa o ensino regular no turno vespertino e no turno matutino comparece duas vezes por semana no AEE. Apresenta o seguinte quadro: problema específico de linguagem (pragmático); falta de iniciativas linguísticas, bloqueios linguísticos e situações de mutismo. Como proposta para superar e amenizar esse quadro, a intervenção com PECS consiste numa possibilidade segura de conferir a esse aluno a sua acessibilidade comunicativa.

Desse modo, a intervenção ainda em fase de aplicação representa uma forma de acreditar nas potencialidades do aluno Ruy assim como assegurar que o seu acesso, permanência participação no contexto escolar seja efetivado. E, diante do relato do caso exposto e das etapas de intervenção descritas, as Fases I e II foram desenvolvidas no período novembro de 2019 a março de 2020, porém com a instauração da pandemia do coronavírus no ano de 2020, as demais fases

tiveram que ser postergadas e adequadas para serem executadas de forma remota. No atual momento estar-se-á na fase III.

RESULTADOS (PARCIAIS) E DISCUSSÕES

Para iniciar a intervenção, conforme expressa o passo I do método PECS foi elaborado um banco de imagens relacionadas aos interesses do aluno, a partir do seu Estudo de Caso. Seguidamente foram construídas duas pastas de comunicação com as imagens já armazenadas, sendo que uma ficou com o aluno e a outra na Sala de Recursos. A Figura 1 ilustra a pasta confeccionada disponível na Sala de Recursos para o AEE com o aluno:

Figura 1 – Pasta de Comunicação com PECS (capa e pranchas de comunicação)



Fonte: registro da autora.

Para a confecção do respectivo recurso pedagógico foram necessários os seguintes materiais: 2 fichários, imagens impressas e plastificadas, velcro, cola, tesoura e fita adesiva, 2 cartões para suporte às pastas. Uma pasta ficou na Sala de Recursos do AEE e a outra com o aluno utilizar no domicílio como reforço. A partir do que o aluno entende e aprende no AEE com o PECS, ele exercita em seu domicílio e ambiente social, conforme orienta o método.

Para o aluno foi necessário estruturar as imagens que para ele são significativas e que iriam transmitir as ideias que ele precisava para se comunicar. O PECS é um sistema que não demanda de alta tecnologia, além disso é de fácil utilização e de baixo custo, pois permite ao aluno com autismo se comunicar em qualquer contexto.

Foi desenvolvido nos Estados Unidos, nos anos 1980, por Frost e Bondy no *Delaware Autistic Program*. É um sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) que funciona com troca de símbolos pictográficos representados em cartões (RODRIGUES, 2018).

Convém pontuar que a CAA está incluída na Tecnologia Assistiva (TA), área do conhecimento que emprega recursos para favorecer a funcionalidade de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida a fim de promover autonomia. De acordo com os estudos de Galvão Filho e Miranda (2011), a TA permite a autonomia e a inclusão social de alunos autistas, fato que evidencia e se mostra de extrema relevância já que se apresenta como um instrumento promissor para que esses sujeitos possam ter mais participação tanto educacional quanto social ao facilitar sua inclusão de forma mais ativa diante de suas necessidades como ser social possuidor de suas particularidades individuais.

A utilização do PECS contribui para fomentar e melhorar a comunicação e as interações sociais de crianças e jovens com autismo, pois permite, a esses sujeitos que não têm linguagem verbal ou que possuem uma linguagem pouco funcional, se comunicarem, desenvolverem e compreenderem o uso da estrutura da linguagem, reduzindo assim o seu déficit e comportamentos disruptivos em uma comunicação sem retorno. Por ser um sistema bastante pormenorizado e experimental, facilmente se adequa ao nível de exigência de cada sujeito, estabelecendo um processo de ensino passo a passo (ALMEIDA, 2017).

O sistema ou método PECS desenvolve-se por meio de seis fases sequenciais, cada uma composta por objetivos de treino específicos, com a utilização de um conjunto de símbolos representativas do mundo real do aluno. Ele assim, é instruído a escolher uma imagem do objeto que desejam e a oferecê-lo ao interlocutor para que este lhe dê o objeto correspondente, criando assim, um ato comunicativo (ALMEIDA, 2017).

Com a aplicação da Fase I no final do ano de 2019 e da Fase II e III durante o ano de 2020 e 2021 pode se perceber melhorias singelas, mas que começam a proporcionar resultados. Diante dos resultados alcançados, fica evidente a influência benéfica PECS no processo de aprendizagem comunicacional e inclusão escolar e social. Muito ainda tem que ser feito, para que a intervenção tenha resultados promissores para o aluno, principalmente. Sendo assim, espera-se que no ano de 2022 com a possibilidade de retorno presencial das aulas na rede municipal, as demais etapas do método PECS possam ser efetivadas com mais dinamicidade e interações recíproca.

E, dentre os inúmeros benefícios do método em destaque pode se observar ainda, como exposto por Cortes (2015), a redução do isolamento e a motivação ao diálogo do aluno com autismo, representando fatores estimulantes para todos os envolvidos no processo comunicativo. Dessa forma, o PECS como uma ferramenta versátil diante de sua funcionalidade comunicativa pode ser aplicada de forma interdisciplinar envolvendo a socialização do aluno autista de forma individualizada de acordo com suas diversas especificidades.

CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

Evidentemente, por constituir um relato de experiência de uma prática pedagógica em andamento, tal trabalho tem limitações no que toca ao alcance dos resultados. Estes, na sua maior parte, como se assinalou, descrevem a situação

encontrada no local da pesquisa. Isso sugere, evidentemente, a necessidade de concluir a intervenção para que se possa investigar a importância do conhecimento para a orientação das práticas.

As características do aluno com autismo não podem ser motivos de desistência para os professores e familiares, pois é um desafio, e os principais passos a serem adotados é reconhecer, acompanhar e procurar melhoras estratégias e condições para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Representa um aprendizado constante quando se permite conhecer o mundo singular do autismo.

Nessa questão, direcionar o olhar sensível para a não comunicação verbal do aluno autista e acolhê-la de forma inclusiva percebendo sempre para as suas potencialidades e não para as suas dificuldades é de suma importância. Com enfoque nessas considerações, a produção deste relato proporcionou a enriquecedora discussão e entendimentos a respeito da aplicação do PECS como uma solução possível para suprir a necessidade comunicativa desse aluno, o que propiciou o conhecimento compartilhado e suscitou o desejo de buscar novos saberes e referenciais, visto que a sociedade está em constante evolução no que se refere a avanços em estudos e métodos direcionados às áreas da comunicação.

E esta evolução acabou por aprimorar os seus sistemas, despontando inúmeras possibilidades para o seu desenvolvimento na vivência de uma ferramenta que pode ser útil para o trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado e pesquisas a serem produzidas no contexto acadêmico e profissional. Assim, o presente trabalho, mesmo que discretamente e em andamento, fomenta e estimula que surjam outras produções que possam discutir a aplicação do PECS para o desenvolvimento comunicacional do aluno com autismo, pois quanto maior a produção científica em questão maior será a possibilidade de ganhos de uma determinada ferramenta da ação pedagógica.

Em síntese, neste momento de fechamento, esse exercício do empírico para o teórico, constitui uma troca de papéis, em que o pesquisador e os pesquisa-

dos respondem aos mesmos questionamentos e se dispõem nas díspares posições para melhor compreensão dos diálogos. Além disso, abriu caminho para se compreender que o ato de comunicar é fundamental ao ser humano, pois lhe confere a possibilidade de conviver em sociedade. E, para que se busque por evidências no uso do método PECS como facilitador no processo de desenvolvimento funcional da fala, principalmente para alunos com autismo não verbal.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V.L.L. de. **Influência do Picture Exchange Communication System (PECS) na comunicação e aquisição da linguagem numa criança com Perturbação do Espectro do Autismo**. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra, Escola Superior de Educação, Politécnico de Coimbra, 2017.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-5**. 5 ed. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BONDY, A. S.; FROST, L. A. **Manual de Treinamento do Sistema de Comunicação por Troca de Figuras**. 2. ed. Pyramid Educational Consultants, 2002.

BRASIL. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016**. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 11 ago. 2021.

CANCINO, M. H. **Transtornos do desenvolvimento e da comunicação: autismo, estratégias e soluções práticas**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

CORTES, C. C. **Comunicação alternativa: um outro olhar para se comunicar**. 2015. (Trabalho de Conclusão de Curso) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, RJ, 2015.

GALVÃO FILHO, T.; MIRANDA, T. G. Tecnologia Assistiva e paradigmas educacionais: Percepção e prática dos professores. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 34., 2011, Natal, RN. **Anais [...]**. Natal, RN: ANPED, 2011. p. 1-15.

PYRAMID EDUCATIONAL CONSULTANTS. **O Sistema de Comunicação de Troca de Figuras (PECS)**. 2020. Disponível em: Acesso em: 11 ago. 2021.

RODRIGUES, V. **Efeitos do PECS associado ao Point-of-View Vídeo Modeling na comunicação de crianças com Transtorno do Espectro Autista**. 2018. 225 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

VON TETZCHNER, S. Suporte ao desenvolvimento da Comunicação Suplementar e Alternativa. *In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. (org.). Comunicação Alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa*. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009.

ZANON, R. B.; BACKES, B.; BOSA, C. A. Identificação dos primeiros sintomas do Autismo pelos pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 25-33, 2014.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Gabriella Eldereti Machado



É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar - Campus Alegrete (2015) e Pedagoga pelo Centro Universitário Facvest - Unifacvest (2020). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação - Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria.



TERRIED

www.terried.com

contato@terried.com

(55) 99656-1914