

PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO (PEI): UM FACILITADOR PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA. ¹

INDIVIDUALIZED EDUCATION PLAN (PEI): A FACILITATOR FOR THE INCLUSION OF AUTISTIC STUDENTS IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES.

Lara Sabrina Gomes Resende ²

Luciana Miranda Chaves Gama ³

Suelen Rodrigues de Freitas Costa⁴

RESUMO:

Este estudo alia-se às argumentações quanto a processos pedagógicos que buscam contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa do aluno autista na escola contemporânea. Destarte, fundamentado em literaturas pertinente à temática, na qual são explorados autores como: Bakhtin, Orrú, Mantoan e Vigotsky, em associação com as legislações vigentes. É apresentado o PEI enquanto estratégia, conceitos e possibilidades na atuação nas aulas de Língua Portuguesa com alunos com NEE, dentre estas, e em especial o TEA. Trata-se de uma revisão bibliográfica, associada a uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa baseada nas perspectivas de Malhotra (2006), Denzin e Lincoln (2006), além de contar com feedback de um questionário direcionado a docentes que atuam na educação básica. Ao final, conclui-se que, proficuamente o PEI converge para as múltiplas demandas escolares na atualidade, entre as quais, a reestruturação de currículos e práticas docentes; uma maior sinergia entre famílias e agentes escolares e, um melhor diagnóstico das heterogeneidades e periodicidades na aprendizagem desses alunos que manifestarem maior dificuldade em sua comunicação, linguagem e interação social.

Palavras-chave: Plano Educacional Individualizado; Língua Portuguesa; Estratégias Pedagógicas; Autismo; Integração escolar.

ABSTRACT:

This study joins the arguments about pedagogical processes that seek to contribute to the teaching and learning process of Portuguese language of the autistic student in contemporary schools. Thus, based on literature relevant to the subject, in which authors such as Bakhtin, Orrú, Mantoan and Vigotsky are explored, in association with current legislation. The PEI is presented as a strategy, concepts and possibilities in acting in Portuguese language classes with students with SEN, among them, and especially the TEA. This is a literature review, associated with field research, qualitative in nature based on the perspectives of Malhotra (2006), Denzin and Lincoln (2006), in addition to having feedback from a questionnaire aimed at teachers who work in basic education. In the end, it is concluded that, fruitfully, the PEI converges to the multiple school demands nowadays, among which, the restructuring of curricula and teaching practices; a greater synergy between families and school agents and a better diagnosis of heterogeneities and periodicities in the learning of those students who manifest greater difficulty in their communication, language and social interaction.

Keywords: Individualized Educational Plan; Portuguese language; Pedagogical Strategies; Autism; School integration.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo se insere em matéria pertinente à discussão de estratégias pedagógicas no cenário escolar quanto à atuação com alunos com Transtorno do espectro Autista e/ou demais deficiências intelectuais, nas aulas de língua portuguesa.

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), as proposições de Educação Inclusiva intentam que em sua integralidade, os alunos, a despeito de suas condições sociais, raciais, econômicas, culturais, linguísticas e/ou de desenvolvimento, recebam acolhimento nas escolas regulares de ensino que, no que lhe toca para prestar atendimento a essas necessidades, precisam se adequar, no sentido de possuírem acessibilidade e possibilidades didático-pedagógicas profícuas. Cumpre frisar que os princípios da supradita declaração, há muito, foram anexados à legislação da educação no país. Logo, temos a necessidade de buscar perspectivas para conferir acolhimento e suporte diferenciados a esses alunos que manifestam NEE (Necessidade Educacionais Especiais).

Conforme Glat e Blanco (2009), encontram-se nessa condição, os alunos que em seu grupo referência (idade/ano escolar), exibem dificuldades específicas para apreender o que se almeja enquanto conteúdos programáticos, sendo necessário o emprego de formatos diferenciados de interatividade pedagógica, mediante recursos educacionais, currículos, práticas e métodos adaptados, como também, ciclos diferenciados ao longo de sua trajetória no âmbito educacional. Dentre alunos com essas necessidades, situam-se aqueles com diagnóstico de autismo.

Desse modo, nesse estudo, temos por escopo suscitar uma discussão acerca de uma estratégia pedagógica, que se apresenta capaz de possibilitar e promover a inclusão e o desenvolvimento escolar desse aluno. Para tanto, evidenciamos uma metodologia já empregada em outros países como Estados Unidos, Portugal, Áustria e Reino Unido, entre outros, e que no Brasil, recebeu o nome de Plano Educacional Individualizado (PEI). Entretanto, no Brasil, ainda não existe uma legislação vigente

¹Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do Curso de licenciatura em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção de título de Licenciatura em Letras-Português.

²Graduanda em Licenciatura em Letras-Português-IFES. E-mail: laragresende99@gmail.com

³Graduanda em Licenciatura em Letras-Português-IFES. E-mail: lucianaiv1@hotmail.com

⁴Orientadora: Professora Suelen Rodrigues de Freitas Costa, especialista em Autismo, Gestão Escolar, Oratória Transversalidade e Didática da Fala, Professora e Pedagoga da Educação Básica-Prefeitura de Ibitirama-ES. E-mail: suelenfreitas70@hotmail.com

que assegura a utilização do PEI nas instituições de ensino (TANNÚS- VALADÃO E MENDES, 2018, p. 14). Em cada Estado e Município se utiliza uma nomenclatura e bases estruturais distintas, o que nos mostra a importância de se discutir aspectos referentes à vigência e utilização de tal documento.

Nesse contexto, vale ressaltar que, em nosso país, alicerçada em um considerável arcabouço legal, a mais de vinte anos a Educação Inclusiva vem sendo implantada, e que dentre vários dispositivos, a Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), que versa acerca da inclusão da pessoa com deficiência, traz por finalidade, assegurar e fomentar os direitos desta população objetivando sua inserção social e cidadania plena, observando em seu artigo 27, que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 9).

A Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), ainda assegura, em seu artigo 28, que compete ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, acompanhar e avaliar medidas individuais e coletivas que tornem propício a acessibilidade, a participação, a permanência e a aprendizagem nas instituições educacionais. Corroborando, Beyer (2010, p. 62) destaca que:

Não há como considerar que uma criança com deficiência mental, com autismo, com paralisia cerebral ou com uma deficiência sensorial (visual ou auditiva) possa ter o devido atendimento pedagógico sem uma suficiente distinção de suas características cognitivas e de aprendizagem.

Compreendemos que essa pedagogia diz respeito a uma forma de ensino diferenciado que torne possível, exequível, acessível e adequado à aprendizagem, fazendo uso de métodos e recursos adequados a cada aluno e suas especificidades, de modo que independentemente de suas singularidades, todos os alunos consigam usufruir de seu direito à educação.

Nesse sentido, considerando as individualidades dos alunos e para fazer avançar a autonomia intelectual destes, entendemos que a escola atual postula uma pedagogia efetiva que apresente, sob os preceitos da inclusão, demanda que as proposições pedagógicas devam estar concentradas no aluno, isto significa que, de modo que

todos os alunos possam desenvolver seus conhecimentos, a escola deve tornar menos rígida, sua forma de ensinar.

Levando em consideração o exposto, buscamos neste estudo discorrer acerca do Plano Educacional Individualizado (PEI), como uma perspectiva viável no processo de ensino/aprendizagem, capaz de se mostrar um facilitador na inclusão de alunos autistas nas aulas de língua portuguesa. Desse modo, sob uma abordagem qualitativa, buscamos por meio de uma revisão bibliográfica da literatura pertinente a temática, associado a uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, direcionada aos docentes da Educação Básica, através de um questionário semiestruturado, discutir aspectos, orientações, metodologias e aplicabilidades, entre outros, do PEI como possibilidade no campo da escola inclusiva, no incremento de alunos com autismo nas aulas de língua portuguesa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA QUANTO ÀS SUAS CONCEITUAÇÕES

De acordo com Liberalesso (2020, p.15), em 1908, o psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler, teria sido o primeiro a empregar o termo “autismo” para retratar pacientes com manifestações que ele considerava similares àquelas percebidas na esquizofrenia. Ainda conforme o autor, no ano de 1911, abrangendo-o como “algo semelhante à esquizofrenia”, Bleuler, em sua obra “Demência precoce ou o grupo das esquizofrenias”, formulou seu entendimento de que o “autismo” integraria um conjunto mais amplo de psicopatologias, um lapso teórico que pelos novos achados da Psiquiatria, da Psicologia, e da Neurologia, futuramente seria retificado.

No ano de 1943, com a publicação do artigo intitulado “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, - o qual historicamente é reputado, como um dos mais relevantes na análise do transtorno do espectro autista (TEA)-, o psiquiatra alemão Leo Kanner delinea 11 crianças que apresentavam uma “tendência ao isolamento e um intenso desejo pela mesmice” (LIBERALESSO, 2020, p.16).

Conforme Orrú (2019, p. 17):

[...] autismo é uma palavra de origem grega (autós), que significa por si mesmo. É um termo usado, dentro da psiquiatria, para denominar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmos, voltados para o próprio indivíduo.

Baio e outros (2018), apud Nunes; Schmidt, (2019), citam que tendo origem ainda nos anos iniciais da infância, essencialmente, o autismo consiste em uma condição representada, por problemas sociais e de comunicação que se tornam patentes no decorrer do desenvolvimento da criança. Complementando, ainda conforme os autores supracitados, indivíduos com essa síndrome externam aspectos comuns nas esferas sociais, comportamentais e expansivas, que do mesmo modo que explicitam seu transtorno, os diferencia das demais condições.

A imagem de um “autismo clássico” é assustadora para a maioria das pessoas, inclusive para muitos médicos. Quando as pessoas são questionadas sobre autismo, são levadas a dizer que se trata de crianças que se debatem contra a parede, têm movimentos esquisitos, ficam balançando o corpo e chegam até a dizer que são perigosos e precisam ficar trancados em uma instituição para deficientes mentais. São falas que revelam desinformação a respeito dessa síndrome. (ORRÚ, 2012, p.37).

Conforme a Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo (APPDA, 2000), no autismo as principais características são demonstradas nas questões de comunicação verbais ou não; no estabelecimento de vínculos sociais; nos avanços da concentração, da imaginação, da inventividade e dos brinquedos simbólicos e, na refutação às alterações habituais de seu cotidiano. Desse modo, abrangendo uma multiforme e ampla escala de características, no momento atual, o autismo é contemplado como espectro, com diferentes graus de magnitude e comorbidades com demais distúrbios. (BAIO et al., 2018 apud NUNES; SCHMIDT, 2019)

As hipóteses sobre as causas do autismo são repletas de controvérsias e abordagens desde transtornos psicológicos, disfunções cerebrais, modificação de neurotransmissores, aspectos ambientais até alterações genéticas como possíveis definidores da doença, sendo esta última levantada e analisada mais recentemente por diversos cientistas. (ORRÚ, 2019, p. 25).

Corroborando, para Cunha, (2013, p. 23), em razão da diversidade desta síndrome:

Pode haver diagnósticos médicos abarcando quadros comportamentais diferentes. Isto porque o autismo varia em grau de intensidade e de incidência dos sintomas. Tal heterogeneidade tem

levado a revisão das diretrizes para o seu diagnóstico, inclusive com a mudança da nomenclatura para “Transtorno do Espectro Autista”.

Nessa conjuntura, publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), trata-se de um manual empregado nos Estados Unidos e em grande parte dos países do mundo, por profissionais de saúde, como um orientador para a diagnose das condições neuropsiquiátricas. Compreendem o DSM, os fundamentos clínicos, indícios e sintomas indispensáveis para a análise de cada distúrbio mental, consistindo-se, em nível mundial, em um padronizador de termos e concepções para os profissionais de saúde, acerca dos transtornos mentais. (LIBERALESSO, 2020)

Em 1952, a Associação Americana de Psiquiatria publicou a primeira edição do “Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais” (DSM-I), classificando o autismo como um subgrupo da esquizofrenia infantil. Na edição seguinte, o DSM-II (1968), o autismo permanece classificado como parte integrante das doenças psiquiátricas. Somente por ocasião do DSM-III(1980), o autismo passa a ser reconhecido como uma entidade distinta, sendo classificado entre os transtornos invasivos do desenvolvimento (TID), juntamente com a síndrome de Rett, o transtorno desintegrativo da infância e os transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra classificação. Em 1994, o DSM-IV a escrever de forma detalhada, os critérios para os diagnósticos dos TID e inclui a síndrome de Asperger como um diagnóstico específico. (VAN DER GAAG; SCHWARTZMAN, 2006 apud LIBERALESSO, 2020, P.17)

Nesse contexto, no ano de 2013, em sua última publicação o DSM-5 apresentou notáveis alterações no arcabouço diagnóstico do autismo. Conforme as orientações do DSM-5, os parâmetros para o diagnóstico do transtorno do espectro autista, foram subdivididos em duas grandes classes:

Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que atualmente segue, ou por história prévia. 1. Déficits na reciprocidade socioemocional—e que são variáveis[...]. 2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social – que igualmente são variáveis[...]. 3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos[...].

Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia. 1. Movimentos, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos [...]. 2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal[...]. 3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco [...]. 4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente [...]. (APA, 2013).

Nesse sentido, o escopo final buscou assegurar que a nova classificação, com a reestruturação, inclusão e supressão de diagnósticos, aprovisionasse uma base sólida e cientificamente respaldada, não apenas na prática clínica, como também para sua utilização em pesquisas (APA, 2013, p.41)

Tal como seu diagnóstico, o comportamento da pessoa autista é muito complexo, uma vez que abrange diferentes cenários clínicos, denominados de níveis e especificidades. O nível é definido com base na gravidade do dano gerado na comunicação social e ainda na verificação dos padrões reiterados de comportamento, além dos observados nos padrões comportamentais restritivos (demonstração de interesse diverso dos costumeiros). Sendo assim, no espectro, há a trilogia de dificuldades relacionadas a: Dificuldade de comunicação, de socialização e no uso da imaginação.

No uso da imaginação, a uma severidade em diferentes esferas da linguagem, pensamento e comportamento, entre as quais, as atitudes obsessivas e ritualísticas, manifestadas, sobretudo na incapacidade de acolher modificações e nas barreiras criativas. A este respeito do uso da imaginação, Vygotsky evidencia que:

Um processo interpessoal (entre pessoas) é transformado num processo intrapessoal (no interior da pessoa). Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VYGOTSKY, 1998, P. 75)

Quanto à comunicação, Chiote (2015, p. 41) assevera que “é a partir da linguagem do outro, nas palavras e nos gestos, que os sentidos são produzidos e compartilhados”. No que concerne à dificuldade de socialização, Bakhtin (2014, p. 65-66) em sua filosofia da linguagem ressalta que a individualidade é composta das conexões inter e intrasubjetivas, uma vez que “o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais”. O psíquico é o “social infiltrado no organismo do indivíduo”, e o ideológico “deve integrar-se no domínio dos signos interiores subjetivos”.

Os indicadores de gravidade do TEA podem variar conforme a necessidade de suporte prestado à pessoa com o transtorno. É significativo entender que a gravidade não se trata de uma situação fixa, e pode se alterar conforme o contexto no qual está

inserido e modificar-se com o tempo. As manifestações remodelam-se de acordo com a idade e a maturidade do sujeito, porém se externam de forma mais notória, no decorrer de sua infância. No entanto, ainda que o distúrbio permaneça irreversível, sob uma intervenção correta, uma determinada parcela dessas carências conseguirá ser atenuada.

Quadro 4- Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista

Nível de gravidade	Nível de gravidade	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 1 “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.

Fonte: AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA): Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição. 2019. P.52.

A revisão feita no DSM-5 simplificou a estrutura de codificação e ferramentas eletrônicas. Isso permitirá que os profissionais de saúde registrem os problemas (de saúde) de forma mais fácil e completa, além disso, permitirá aos países planejar seu emprego, oportunizar traduções, credenciar e capacitar profissionais de diferentes campos de atuação. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2018)

Para tanto, optamos por expor a lista dos códigos em vigor da CID-10 e, a futura classificação que vigorará com a CID-11 a partir do dia 1º de Janeiro de 2022:

Quadro 5- Classificações do Autismo

Autismo – Classificação	
*TEA – Transtorno do Espectro do Autismo	
*DI – Deficiência Intelectual	
<p>CID-10</p> <ul style="list-style-type: none"> • F84: Transtornos globais do desenvolvimento • F84.0: Autismo infantil • F84.1: Autismo atípico • F84.2: Síndrome de Rett • F84.3 : Outro transtorno desintegrativo da infância • F84.4: Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados • F84.5: Síndrome de Asperger • F84.8: Outros transtornos globais do desenvolvimento • F84.9: Transtornos globais não especificados do desenvolvimento 	<p>CID-11</p> <ul style="list-style-type: none"> • 6A02.0: TEA sem DI e com leve ou nenhum prejuízo de linguagem funcional • 6A02.1: TEA com DI e com leve ou nenhum prejuízo de linguagem funcional • 6A02.2: TEA sem DI e com prejuízo de linguagem funcional • 6A02.3: TEA com DI e com prejuízo de linguagem funcional • 6A02.4: TEA sem DI e com ausência de linguagem funcional • 6A02.5: TEA com DI e com ausência de linguagem funcional • 6A02.Y: Outro transtorno do espectro do autismo especificado • 6A02.Z: Transtorno do espectro do autismo, não especificado

Fonte: Portal Tismoo (2018). Figura adaptada pelas autoras (2021)

2.2 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DIREITOS E GARANTIAS JURÍDICAS DAS PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A legislação brasileira sempre destinou capítulos à educação de pessoas com deficiência como uma demanda distinta do ensino regular. A evolução dos processos de educação especial moveu-se de uma fase preliminar, assistencialista, na qual tendia somente o contentamento do aluno com deficiência, na direção de uma segunda fase, onde foram antepostas às perspectivas médicas e psicológicas.

Posteriormente, abrangeu as instituições escolares, e em seguida, a inserção da Educação Especial no sistema global de ensino. Atualmente, emerge frente à observância da política de inclusão escolar, procurando aferir de que forma este processo é cumprido nos vários níveis da educação básica, em particular na educação infantil, seu primeiro ciclo.

A Educação Especial e a Educação Inclusiva devem mover-se unidas e harmônicas. No entanto, enquanto a primeira diz respeito a uma modalidade de ensino, a segunda remete a um atendimento especializado dispensado a pessoas com necessidades

especiais, que se encontram inseridas nos vários níveis da educação brasileira. Nesse contexto, segundo Fávero (2004 apud MANTOAN, 2008), a ventar a educação inclusiva nos diversos níveis de ensino, demanda uma série de premissas, a fim de que, este se dê com a qualidade intentada.

Ainda conforme Fávero (2004 apud MANTOAN, 2008, p. 17):

Há uma crescente constatação de que elas devem ter acesso à mesma escola e à mesma sala de aula que qualquer outro aluno. As mudanças necessárias para que isso ocorra com qualidade, além de garantirem às pessoas com deficiência seu direito à igualdade, talvez sejam uma contribuição para a melhoria do ensino em geral.

Versando sobre um novo entendimento acerca do processo inclusivo, no ano de 2013, a Lei nº 12.796, cujo texto “garante que o Poder Público adotará como alternativa preferencial a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública (BRASIL, 2013, s/p)”. Modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do ano de 1996.

Deste modo, onde, antes se lia no antigo art. 58 da LDB 9394/96 que: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” (BRASIL, 1996, s/p). Após a alteração ocorrida no ano de 2013, na LDB, agora se lê:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2013, s/p).

Nesse sentido Fávero (2004 apud MANTOAN, 2008), destaca:

O direito à educação tem peculiaridades. Não é qualquer tipo de acesso à educação que atende ao princípio da igualdade de acesso e permanência em escola (art. 206, I, CF), bem como a garantia de Ensino Fundamental obrigatório (art. 208, I, CF). Isto significa que, conforme todos sabem, não pode estudar em qualquer lugar sem se cumprir certos requisitos legais. (p.18)

Nesse contexto, no Decreto nº 6.949/2009, cujo Art. 24 versa acerca da educação, promulgando a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, sancionada pela ONU no ano de 2006, e da qual o Brasil é um dos Estados signatários, institui que em todos os níveis da educação, os Estados Partes têm que

garantir um sistema educacional inclusivo, em ambientes que elevem ao máximo o desenvolvimento social e acadêmico compatíveis com a expectativa da total participação e inclusão, tomando medidas para assegurar um sistema educacional em todos os níveis.

Adiante, depois de vários anos de estudos, foi concebida a Lei 12.764/12, também celebrada como lei Berenice Piana, que garante aos portadores de transtorno do espectro autista e outras deficiências, direitos equitativos aos demais indivíduos, despojados de qualquer caráter discriminatório. Esta característica vai de encontro aos artigos 3º e 5º de nossa Constituição, visto que o artigo 3º que visa promover o bem estar de todos, sem preconceito e sem discriminação. E o artigo 5º garante que todos são iguais perante a Lei.

Assim sendo, o art. 3º da Lei 12.764 (2020, p. 1), assegura vários direitos da pessoa com TEA, dentre eles o acesso à educação e ao ensino profissionalizante e, em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista, incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.

Observa-se ainda, de acordo com o proposto no Art. 28, incisos do I ao XVIII, da referida lei, que a mesma imputa ao Poder Público a incumbência de garantir o oferecimento desse profissional de apoio escolar, todavia ressalta que é vedada a instituições privadas cobrar valores adicionais, de qualquer natureza, para disponibilizar este profissional. Sob esse mesmo entendimento, no ano de 2013, o MEC/SECADI/DPEE publicaria a Nota Técnica nº 24, discorrendo acerca das diretrizes aos sistemas de ensino para a implantação da Lei nº 12.764/12, a qual estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. O documento assegura o oferecimento de conveniências da Educação Especial, dentre os quais, o professor especializado e o AEE suplementar ou acessório.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 54, acerca do direito a educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pauta que: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, ECA,2020, p.1).

Cabe evidenciar, ainda que é direito das pessoas portadoras do Transtorno do Espectro Autista, possuírem uma educação especializada que “é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (TIBYRIÇÁ, 2011, p. 11).

Na educação inclusiva todos os alunos devem ter a possibilidade de integrar-se ao ensino regular, mesmo aqueles com deficiências ou transtornos de comportamento, de preferência sem defasagem idade-série. A escola, segundo essa proposta, deverá adaptar-se para atender às necessidades destes alunos inseridos em classes regulares. Portanto, requer mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das escolas, na formação dos professores e nas relações família-escola. A principal importância é considerar as características de cada criança, garantindo o convívio entre crianças e adolescentes com e sem deficiência, com aprendizado do respeito e da tolerância às diferenças. (TIBYRIÇÁ, 2011, p. 11).

Em nossa experiência nas escolas do estado, vimos a apreensão de pais e professores para a inclusão escolar vir amalgamada na tríade pais-criança-escola. A individualidade de cada um só poderá ser respeitada quando todos estiverem em sintonia com todas as diversidades encontradas no ambiente da escola. O calor humano por si só não é suficiente se não vier junto com a empatia e tolerância.

Como manifesta Frazão (2018, p.1):

O objetivo da inclusão escolar é fazer com que a diversidade seja respeitada entre os cidadãos e que seus direitos não sejam violados, respeitando assim a singularidade de cada indivíduo. O que tem se observado é a constante ocorrência da segregação pedagógica onde as instituições de ensino aceitam as pessoas com deficiência por que são obrigadas, porém não oferecem a mínima estrutura para que essa pessoa tenha seu devido acesso ao ambiente escolar, o que torna impossível manter a pessoa com deficiência na escola, um total descaso.

Por fim, o Decreto 7.611/2011, no mesmo caminho, o artigo 2º do Decreto 7.611/2011, estabelece que a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

2.3 O PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO (PEI) E A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao articular acerca da correlação entre formação acadêmica e intervenção docente, Lovisolo (1995 apud PLETSCHE, 2010), indica que um alto número de professores, em função de propósitos sociais, realiza uma intervenção profissional segmentária, assistemática e, não evolutiva, ainda ressentida do emprego de recursos diferentes.

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é ao mesmo tempo, social e intersubjetivo (GATTI, 2003, p. 196).

Nesse contexto, para Tartuci e outros (2014), a formação continuada se presta como uma perspectiva de outros recursos na formação docente, na qual todos os atores possuem funções estratégicas, onde os conhecimentos da experiência se fundem com as demandas teóricas e conceituais, compondo um quadro de aprendizagens e vivências docentes que intervêm tanto nas práticas da escola, como também na estruturação de pressuposições teóricas.

Discorrer sobre a prática docente na educação especial, é rememorar o que propôs Freire (1996. p.54), ao certa vez arrazoar acerca da educação como propagadora de conhecimentos e obtenção de entendimento do seu papel social. Sendo assim, o docente precisa conhecer a realidade do aluno para propor estratégias de ensino que auxiliem na aprendizagem.

Segundo Fernandes e outros (2011), para obter um estudo fidedigno quanto a aplicabilidade e efetividade do PEI, se faz essencial possuímos um discernimento confiável e preciso acerca de seu conceito, o que demanda um certo escrutínio na descrição desse expediente, de modo a torná-la mais admissível, crível e sucinta.

Glat e outros (2012, p. 84) delineiam o PEI um “registro escrito avaliativo” para os alunos que carecem de um ensino amoldado para o seu tipo de aprendizado.

Corroborando, segundo Pereira (2014), o PEI é um registro do que já foi alcançado e daquilo que ainda terá que ser adquirido, pelo aluno, sendo, assim, uma explanação de forma escrita, do desenvolvimento do educando. Nesse sentido, o autor o especifica como um modo de "operacionalizar a individualização do ensino".

Para Glat e Pletsch (2013), o PEI é descrito como um mapa significativo para o docente, visto que, reflete um mapeamento acerca dos alunos, de suas evoluções e

barreiras a serem transpostas. Nessa definição, as estudiosas consideram a relevância desse mapeamento para explorar, formal e objetivamente, a trajetória da maturação cognitiva desse aluno.

Conforme essas explicações, os autores asseveram que o PEI possibilita a detecção das condições reais do aluno e, de forma concreta norteia o docente, no encaminhamento do desenvolvimento do educando. Desse modo, em refutação ao entendimento do PEI como um mero encadeamento de metas a serem atingidas, para Goepel (2009), o PEI se estabelece como um mecanismo de acompanhamento e orientação, na medida em que, para o autor o PEI também se revela como instrumental formativo para alunos que possuem no mínimo, as condições de tomar parte nas deliberações e no processo de formulação de seus próprios objetivos.

Ratificando, Valadão (2010, p. 9) entende que, o PEI pode ser interpretado como um recurso para “melhorar a educação do estudante”.

Tanto Glat e Pletsch (2013), quanto Pereira (2014), referem-se ao PEI como uma orientação para a estruturação do currículo, com o propósito de fomentar tanto a atuação do docente quanto o aprendizado do aluno. Nesse contexto, para as autoras, o PEI é delineado não somente como suporte para o aluno atingir as premissas curriculares da escola, mas ainda como pressuposto para a conformação do currículo às conveniências do aluno.

Glat e Pletsch (2013) percebem o PEI nos moldes de um projeto pedagógico de modo coletivo e cooperativo, primordial no sentido da inclusão de alunos com TEA, que busca ser favorável ao estudante com NEE pela efetivação de condições equânimes na educação e de comprometimento institucional em relação ao aprendizado do aluno.

Glat e outros (2012) mencionam que esta ferramenta foi concebida nos padrões dos planos individuais de inclusão há tempos empregada nas instituições escolares dos Estados Unidos e de países da Europa, com o propósito de se fazer avançar o desenvolvimento e a inclusão social e laborativa de alunos com NEE (PACHECO et al., 2007; PORTUGAL, 2008).

Entretanto, Munster e outros (2014) destacam que as escolas no Brasil não usufruem da estruturação de informações abrangidas no PEI pertinente ao assessoramento das necessidades especiais.

Nesse sentido, propõe-se que, com base em um planejamento educacional individualizado se torne possível impulsionar a elaboração de estratégias pedagógicas distintas a serem aplicadas no desenvolvimento de estudantes com deficiência nos campos de habilidades sociais e acadêmicas, a depender do interesse do indivíduo e/ou do seu nível de desenvolvimento e de sua faixa etária (MUNSTER et al., 2014).

Nessa acepção, traduz-se o desafio da escola distinguido por Vygotski (1997), ou seja, o oferecimento de procedimentos direcionados que de forma qualitativa transformem a vida dessas pessoas, priorizando todo o processo de desenvolvimento e não apenas seu resultado final.

Do mesmo modo, expresso na discussão legal e nas ações educacionais, o conceito de adaptação do currículo se mostra divergente da simples noção de “arranjo” nas práticas, dado que, segundo define Souza (2014), a adaptação implica em reexaminar e/ou reconsiderar o currículo, os conteúdos e as avaliações, e não unicamente os dados técnicos.

Frente aos possíveis empregos do PEI, delineados nesta breve revisão analítica de publicações de estudiosos do Brasil e de outros países, fomos capazes de entender, ainda que de uma forma mais sucinta, um pouco mais acerca de seus conceitos. Essas análises conceituais da utilização do PEI são relevantes, visto que, convergem com a necessidade da definição de suas especificidades críticas e/ou constitucionais, que consolidam os seus conceitos sob uma caracterização distintiva. (FERNANDES et al, 2011).

Satisfazendo a critérios de justaposição semântica, conforme sua definição, esses intervenientes se congregaram em três classes:

1) Instrumental: os autores citam como apresentação ou elaboração de meios para impulsionar a inclusão e a aprendizagem dos estudantes com deficiências, da mesma forma que a orientação dos docentes (GLAT, VIANNA, LIMA, 2010; CUNHA, 2012; REDIG, 2012; GLAT, PLETSCHE, 2013; PEREIRA, 2014).

2) Operacional: sua definição está transversalmente tangenciada a demandas inclusivas a serem promovidas pela equipe interdisciplinar e comunidade acadêmica. Esta definição pressupõe o nível prático e objetivo da inclusão escolar empreendido pelos gestores e profissionais da educação. (CRUZ e outros, 2011; GLAT e outros, 2012; SIQUEIRA e outros, 2012; GLAT, PLETSCHE, 2013; PEREIRA, 2014).

3) Documental: abrange aspectos legais, sendo mencionada com base em uma possibilidade legal e histórica apontada para a qualidade na inclusão dos alunos com NEE. Também, ressalta que o PEI não está integrado somente ao aspecto ético para uma qualidade na educação, porém, ainda a uma demanda legal de observância das leis. Envolvendo as incumbências da escola, dos profissionais da educação, dos pais e dos alunos, de modo a assegurar por meio de documentos, que a qualidade da educação esteja regulada legalmente. (UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCACION, 2000; GOEPEL, 2009; VALADÃO, 2010; AUTISMO SPEAKS, 2011 apud AUTISMO E REALIDADE, 2019.)

Deste modo, o PEI se sobressai ao atentar minuciosamente às singularidades na aprendizagem do educando, o que denota a possibilidade de ser profícuo na inclusão, sobretudo de alunos com TEA.

2.4 O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO NA QUALIDADE DE MÉTODO DE ENSINO

É fundamental que seja observado, que o aluno com necessidades educacionais especiais, entre os quais o TEA, requer que as estruturas de ensino busquem formas de tornar menos rígidos seus processos metodológicos. Desse modo, e quando preciso, a ação pedagógica deve se desenvolver, levando em consideração a individualização, a fim de que essa particularização seja o substrato para o êxito educacional desse aluno que manifesta NEE.

Nesse sentido, Glat e outros (2012, p. 84) descrevem essa ação como um:

[...] planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em patamar atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazos.

Nesse contexto, segundo Munster e outros (2014, p.48), o escopo principal do PEI busca possibilitar e assegurar o desenvolvimento de recursos pedagógicos “que sejam compatíveis com as necessidades individuais do estudante”. Em outras palavras, o planejamento leva em consideração as necessidades particulares e específicas de cada indivíduo, apresentando metas distintas em conformidade com suas especificidades. Para tanto, este planejamento carece ser promovido em

cooperação entre os diversos agentes escolares, dentre os quais: educadores do ensino regular, docentes especializados, profissionais de suporte da escola, famílias e, quando houver a possibilidade, o próprio educando.

Respaldando tal entendimento, Tannús-Valadão (2013, p.53) estabelece o PEI como “[...] um mecanismo essencial para se garantir os resultados esperados do processo de escolarização de pessoas em situação de deficiência”, tanto em classes ou instituições de ensino especial ou em turmas de ensino regular.

Corroborando, Capellini e Rodrigues (2012) igualmente veem nessa individualização uma perspectiva que além de possibilitar e enriquecer a colaboração entre educadores, também promove o ensino e a inclusão de alunos com NEE em salas de ensino regular, uma vez que a contar de sua elaboração, as práticas entre os professores conseguirão ser sistematizadas de forma mais adequada. Nesse sentido, as autoras também ressaltam tratar-se de um desafio para o docente lidar com o PEI em classes de ensino regular constituída por muitos alunos.

Uma das razões pelas quais os currículos existentes continuam a manter o acesso para alguns e a excluir outros é que não investigamos em que medida os processos de seleção, sequenciamento e progressão são limitados, de um lado, pela estrutura do conhecimento e, de outro, pela estrutura dos interesses sociais mais amplos (YOUNG, 2014, p.201).

Para Mascaro (2017), cabe relatar que os objetivos almejados podem permanecer iguais ao da turma/ano escolar. Contudo, a começar na ministração do PEI, o que é modificado consiste-se nas metas a serem alcançadas pelo aluno. Significando assim, o objetivo naquilo que deverá ser atingido pelo educando, enquanto a meta fará referência a que momento e, em que quantidade, o objetivo planejado para o aluno poderá ou será desenvolvido. Nesse sentido, a aplicação do PEI demanda avaliações estruturais e sistematizadas, que possibilitem pautar metas priorizadas que busquem atingir um objetivo específico para determinado aluno.

Da mesma forma, a respeito da aplicação do PEI, vale fazer referência a um estudo subsidiado pela Comissão Europeia, denominado IRIS (MELHORIAS ATRAVÉS DE PESQUISA NA ESCOLA INCLUSIVA, 2006), no qual, um dos artigos, intitulado “O PEI e as adaptações curriculares”, faz uma ampla descrição da ferramenta e relata vivências de sua ministração no Reino Unido, em Portugal, na Áustria e na Bélgica.

Um PEI é um plano escrito desenvolvido para um aluno que foi identificado como possuindo uma dificuldade (física, sensorial, intelectual, social, ou

qualquer combinação destas dificuldades) que lhe perturba a aprendizagem e que resulta na necessidade de um curriculum especial ou modificado ou de condições de aprendizagem especialmente adaptadas. Este importante documento de trabalho é o principal instrumento para um planeamento colaborativo entre a escola, os pais do aluno e o aluno. (IRIS, 2006, p.2).

Para Mascaro (2017), esse processo demanda a estruturação de um novo modelo educacional, e esse evento costuma suscitar uma forte inquietação ao destinar a professores e instituições educacionais a atuação com PEI's, sobretudo quanto às formas de avaliação. Desse modo, passam a existir indagações acerca de, entre outros: como definir a nota do aluno, como se dará o avanço de seu ano acadêmico/série, em que ocasião fazer a avaliação do aluno e, como e quando avaliar a eficácia do PEI?

Nesse sentido, uma das peculiaridades do PEI consiste justamente na sua versatilidade e variabilidade, visto que, este se trata de um documento sempre suscetível a revisões e análises, a todo o momento que se julgar pertinente e indispensável ao desenvolvimento do educando, “[...] tendo como característica ser um planeamento individualizado, sendo periodicamente revisado e avaliado” (MARIN et al, 2013, p. 41).

Em vista disso, o documento precisará sofrer alterações e adequações previamente ao tempo almejado. Para tal fim, se mostra determinante que o desenvolvimento do educando esteja ininterruptamente monitorado. Assim, na avaliação e retificação, determinados tópicos devem ser ponderados e averiguados, sobretudo quando o aluno não venha apresentando o desempenho esperado no PEI:

- Houve alterações relativas ao estado psicológico ou físico do estudante?
- Houve alterações significativas na casa do estudante ou na escola que possam interferir negativamente no desempenho do estudante?
- Os objetivos eram alcançáveis pelo estudante? • As metas e os objetivos precisam ser divididos em etapas menores?
- O estudante possui tempo disponível para os estudos?
- O PEI foi elaborado conforme a realidade da escola e do estudante?
- As estratégias e os materiais de apoio foram adequados às necessidades do estudante e contribuíram para a sua aprendizagem?
- O estudante demonstra motivação para aprender?
- O PEI foi implementado conforme previsto em seu planejamento?
- Quais são as alterações que necessitam ser realizadas no documento? (CANADA, 2000 apud BARBOSA, 2019, p.29)

A citar como exemplo: presumindo que o objetivo consista-se em que o aluno desenvolva a leitura e a escrita; pertinentes a esse objetivo e, com base em uma avaliação individual do aluno, no PEI são fixadas metas. Se esse aluno, ainda não sabe ler, poderá ser definido como meta em um período de três meses, ou seja o 'quando', este deverá ler as cinco vogais, ou seja o 'quanto'. Nesse contexto, dentre as vinte e seis letras do alfabeto, objetiva-se que em três meses esse aluno, em um primeiro momento, aprenderá somente as vogais, ou seja, apenas cinco dessas vinte e seis letras. Em relação a se mensurar uma nota, o professor o fará do mesmo modo que faria um docente de língua portuguesa ao realizar a avaliação de um texto elaborado pelo seu aluno, no qual é pautada uma pontuação para cada requisito do que foi escrito e, ao realizar uma soma desses requisitos, conclui a nota do aluno (MASCARO, 2017).

2.4.1 O DISCURSO BAKHTINIANO, E A CONTRIBUIÇÃO DO PEI NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA A ALUNOS COM AUTISMO

De acordo com Liberalesso e Lacerda (2020), muitas vezes, o TEA torna-se uma condição eminentemente incapacitante, distinguida por dano clinicamente considerável nos campos do comportamento e da comunicação, manifestando aproximação social atípica, não muito interesse por semelhantes, seletividade extrema e detrimientos na linguagem e na conversação.

Na verdade, uma grande parcela das pessoas com autismo apresenta alterações nas percepções sensoriais visuais, auditivas, táteis, gustativas, olfativas, cinestésicas e vestibulares. Estas alterações podem explicar parte dos comportamentos de seletividade alimentar extrema, bem como as alterações comportamentais frente a estímulos auditivos e visuais que, habitualmente, não trariam desconforto a pessoas de desenvolvimento típico (LIBERALESSO; LACERDA, 2020, p.23)

Segundo a concepção de linguagem contida no PCN para o Ensino Fundamental I:

A linguagem é uma forma de ação interindividual [...] Dessa perspectiva, a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. A linguagem verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, **conserva um vínculo muito estreito com o pensamento.** Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar ideias, pensamentos e intenções

de diversas naturezas e, desse modo, **influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes**. (BRASIL, 1997, p. 22, grifos nossos).

Os trechos do PCN grifados acima, vão ao encontro dos pensamentos de Bakhtin (2014), de que no interno da mente daquele que fala, ainda que seja um evento abertamente social e dialogal, a linguagem encontra-se em permanente colóquio com si própria.

Contudo, isso não determina a superioridade da individualidade de quem está a falar, tampouco da imanência e autonomia do sistema linguístico, nos padrões saussurianos; o caso de o falante valer-se da linguagem em seu poder para si próprio, aponta o quão intensamente ela é dialógica.

Desse modo, o supracitado autor admite a ideia de que o sujeito desempenha um papel dinâmico em seu trato com os signos sociais que, em determinado nível oportunizam novos mecanismos ideológicos em sua gênese, a mente humana, no sentido de consumarem do lado de fora, no seu falar externo, social e dialógico.

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas **cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados**, sendo isso que denominamos **gêneros do discurso** (BAKHTIN, 2014, p. 279, grifos nossos).

Embasando essas percepções, no entendimento de Bakhtin (2014, p.282) “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. Do mesmo modo para o estudioso, o enunciado consegue exprimir a individualidade daquele que fala, contudo a individualidade na língua do enunciado, não são todos os gêneros que estão aptos a exprimi-la; de tal modo, a heterogeneidade dos gêneros do discurso consegue traduzir a diversidade dos aspectos, níveis e, condições da personalidade individual.

Ainda para o estudioso, os enunciados, e os gêneros do discurso a que concernem, são as vias de transmissão que conduzem a história à sociedade, distinguindo que a história da língua escrita é caracterizada tanto quanto pelos gêneros pelos primários (diálogo oral: linguagem cotidiana, dos círculos, familiar, filosófica, etc.), como também pelos secundários (ideológicos, científicos e literários).

Corroborando, de acordo com Liberalesso e Lacerda (2020, p.18):

[...] o comportamento humano é constituído de forma dinâmica, conforme as experiências e interações entre o indivíduo e o ambiente. Deste modo, entendemos que as pessoas aprendem e incorporam novos comportamentos segundo uma capacidade teoricamente inata de imitação, seguida por reforçamento.

Sob esse mesmo entendimento, segundo Marcuschi (2008), o discurso bakhtiniano oferece possibilidades na direção de um estudo da linguagem como ação/prática sócio interacional, explicitando determinadas características do estudo do 'enunciado', em contraste o tradicionalismo dos estudos linguísticos, a 'sentença'. Do mesmo modo para o autor, os gêneros são colocados em evidência pelo prisma ativo da produção, uma vinculação orgânica entre o uso da linguagem e a iniciativa humana. Portanto, em outras palavras, Bakhtin entende que aquilo que se fala está conectado ao modelo de atividade que os falantes estão envolvidos.

Em suma, vale destacar que o estudo em relação a gêneros do discurso orientou uma estruturação das experimentações com a linguagem, regulamentando a atuação de um 'eu' que utiliza a linguagem para um 'outro'.

Este aspecto constitutivo no discurso bakhtiniano converge para aquilo que Pacheco e outros (2007), entendem como prioridades e prevalências, imprescindíveis em um PEI.

[...] a natureza prática de um PEI depende de quão bem o ajuste educacional é atingido e quão bem o plano é conectado ao trabalho geral da turma. **Um PEI precisa primeiramente e, sobretudo, ser um plano detalhado indicando o desenvolvimento educacional e pessoal. Para tais planos serem práticos, precisam ser realistas, caso contrário, eles correm o risco de ser uma demanda opressora que tem pouco a ver com as questões reais que a escola precisa enfrentar.** Além disso, o professor precisa concordar com o plano a fim de ser capaz de implementá-lo (PACHECO et al 2007, p. 100, grifo nosso).

Deste modo, como exposto por Pacheco e outros (2007), podemos depreender que ao empregar um discurso bakhtiniano, o PEI tende a transformar o ensino da língua portuguesa, em uma práxis interativa de natureza cognitiva, ordenada, realista e metódica, além de promotora e estabelecadora de diferentes estruturas no contexto social, fato que, entendemos convergir diametralmente com o caráter diferenciado do PEI, que o torna imprescindível na educação especial. A importância de tal discurso sobre as produções do conhecimento em si é de grande valia, pois Bakhtin traz a dialogicidade como princípio de todas as relações humanas. A dificuldade do autista

está justamente na linguagem e nas relações humanas, centralizando então a indispensabilidade de Bakhtin, que norteia a compreensão dessas relações por meio dos discursos produzidos sobre um prisma histórico.

Evidentemente, temos a palavra como elemento fundamental da linguagem. A palavra designa as coisas, individualiza suas características. Designa ações, relações, reúne objetos em determinados sistemas. Dito de outra forma, a palavra é a codificação de nossas experiências (LURIA, 1987, p. 27).

Paralelo a isso, a aquisição da linguagem trata-se de um processo histórico-cultural. “Portanto, comunicar implicará uma reorganização de representações sociais, culturais e mentais que, por meio da linguagem como instrumento de comunicação e psicológico (signo), permite a construção e a partilha de significados” (PASSERINO; BEZ, 2015, p 21-22). Juntamente com a aprendizagem, o indivíduo estará inserido através de uma relação dialógica com o meio e os demais falantes.

Segundo Duarte e Velloso (2017), uma característica importante da linguagem das pessoas com NEE é a diferença existente entre sua capacidade de compreensão e de expressão. A dificuldade é frequentemente maior na produção de linguagem, ou seja, na expressão. Desse modo, nas aulas de Língua Portuguesa a utilização do PEI é importante, pois considera todas as possibilidades de comunicação, podendo se dar, inclusive, por verbalizações e gestos, que podem ser formados por apontar, olhar, expressão facial, dentre outros, bem como pelo auxílio de símbolos gráficos.

Simultaneamente, através da elaboração do documento em questão, o docente de Língua Portuguesa poderá conhecer mais o aluno, traçar métodos e estratégias que estejam em harmonia com suas preferências e individualidades. Tomamos como exemplo os gêneros textuais, que intensificam a perspectiva interacionista, as formas distintas de linguagem- verbal e não verbal- que estabelecem a codificação da linguagem, o nível de apropriação da escrita, entre outros fatores.

Por meio deste instrumento, torna-se mais fácil observar e identificar o desempenho do aluno de acordo com sua comunicação oral, leitura e escrita. Além disso, é possível, ainda, trabalhar suas habilidades motoras como a escrita de forma mais direcionada. Outro fator importante é a avaliação dos descritores que cada estudante precisa aprender, frisando sempre na utilização de materiais e recursos pedagógicos de acordo com as necessidades específicas de cada aprendiz.

Desse modo, a utilização do PEI nas aulas de Língua Portuguesa, permite corrigir e preencher lacunas no processo de aprendizagem, além de fazer com que o aluno desenvolva conceitos básicos relacionados à disciplina, ampliando cada vez mais o seu vocabulário. Nessa conjuntura, nas aulas de literatura, considerando suas preferências, é possível despertar motivação no aprendiz – ao adquirir novos hábitos, estimular o pensamento reflexivo e expandir seu conhecimento de mundo.

Por fim, cabe ressaltar, ainda, que um trabalho bem direcionado nas aulas de Língua Portuguesa, com a utilização do PEI, ajuda a criar motivação e satisfação durante as tarefas, desenvolvendo sua autonomia e transformando aqueles que muitas vezes são apenas receptores passivos de informações em pensadores e geradores de conhecimento.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Com a finalidade de proporcionar maior entendimento e proximidade com a problemática pesquisada, a fim de deixá-la mais acessível, atingível e clara ou a constituir hipóteses para tal, a metodologia empregada neste estudo, embasa-se nas análises de Malhotra (2006), Denzin e Lincoln (2006).

Sendo assim, buscamos através de uma revisão bibliográfica, associada a uma pesquisa de campo, discorrer sobre os aspectos que envolvem o Transtorno do Espectro Autista e o PEI. Além disso, para este estudo optamos pela pesquisa de natureza qualitativa, definida por Malhotra (2006, p.156) como uma “[...] metodologia de pesquisa não-estruturada e exploratória, baseada em pequenas amostras que proporcionam percepções e compreensão do contexto do problema”.

A exploração bibliográfica nos possibilitou a apreciação, disposição e categorização dos documentos utilizados. Para a coleta do conteúdo bibliográfico e demais dados, além de livros e obras físicas publicadas, foram consultados os sítios da internet que veiculam publicações científicas, tais quais: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scielo, Google Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Lilacs, entre outros, que discorriam acerca dos temas: Planejamento Educacional Individualizado, Autismo e inclusão escolar. Nos valem também de um questionário semiestruturado dirigido a

professores que atuam na educação básica, como canais metodológicos adotados para o presente estudo.

Na pesquisa com os docentes, foi empregado um questionário de cunho qualitativo buscando identificar seus entendimentos e vivências a respeito do PEI, enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem a alunos com NEE.

Para Denzin e Lincoln (2006, p.16), a pesquisa qualitativa, mostra-se:

[...] em si mesma, um campo de investigação. Ela atravessa disciplinas, campos e temas. Em torno do termo pesquisa qualitativa, encontra-se uma família interligada e complexa de termos, conceitos e suposições. Entre eles, estão as tradições associadas ao fundacionalismo, ao positivismo, ao pós-fundacionalismo, ao pós-positivismo, ao pósestruturalismo e às diversas perspectivas e/ou métodos de pesquisa qualitativa relacionados aos estudos culturais e interpretativos.

Dessa forma, minuciosamente foi possível, analisar, discorrer e refletir acerca das opiniões, avaliações e percepções dos diferentes teóricos que englobamos no decorrer da pesquisa, de modo a esmiuçar e explicitar a legislação pertinente, adequações necessárias, práticas e formas de estruturação e avaliação, entre outras, desse instrumento pedagógico de ensino, aprendizagem, inclusão e promoção de pessoas com NEE, em especial o TEA.

4 REFLEXÕES A PARTIR DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Considerando que, para que houvesse uma completude em nossas percepções acerca do PEI, precisaríamos, ainda que, em uma pequena escala, ouvir, ou melhor, dar voz àqueles que efetivamente detêm a missão de implementá-lo no âmbito da escola —nossos abnegados professores—. Para tanto, buscamos por meio de um questionário semiestruturado, saber destes, aspectos relevantes a serem considerados na implantação dessa estratégia pedagógica no contexto escolar. Acerca do questionário, Gil (1999, p. 128), desse modo define o mesmo:

[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Nesse sentido, 87 questionários foram direcionados a docentes atuantes em todos os níveis escolares, em instituições públicas localizadas em diversas regiões do estado do Espírito Santo, com indagações tais quais: há quanto tempo este atua na educação? Em que escola/município trabalha? Idade do educador? Disciplina na qual é formado/atua? Nível de formação acadêmica? Ciclo educacional no qual atua? Experiências/vivências com alunos com necessidades especiais? Conhecimentos acerca do que é PEI (Plano de Ensino Individualizado)? Se o pesquisado se considera capaz de elaborá-lo? Se o emprega e/ou empregaria em seu trabalho com alunos com NEE e, por fim, quais as maiores dificuldades na atuação com alunos com necessidades especiais? Do total de questionários entregues, todos retornaram respondidos.

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um (MANTOAN, 2003, p.67).

Nesse contexto, ao responderem as perguntas acerca de há quanto tempo atuam na educação e idade, 77% dos nossos pesquisados, afirmaram já atuar na área a mais de dez anos, destes mais de 72% possuem acima dos 40 anos de idade. Quando perguntados em qual ciclo educacional atuam, 99,8% de nossos pesquisados responderam que atuam entre o ensino infantil e o ensino médio, sendo que 67,8% possuem algum tipo de especialização. Dos pesquisados, 78,2% disse atuar e/ou já atuaram com alunos com NEE, enquanto 66,7% relataram possuir algum conhecimento acerca do PEI. 51,7% de nossos estudados o aplicam em suas aulas, contudo, 71,2% admitem, efetivamente não saber ainda como elaborá-lo.

Ao agregarmos a Pedagogia, que além de atuar no Ensino Infantil e Fundamental em suas séries iniciais, possui também a função de atuar como mediador do trabalho pedagógico, e a disciplina de Letras, que atua nas séries finais do Ensino Fundamental e, no Ensino Médio, esse percentual alcança quase 90% de nossos investigados, sendo que 31% correspondem a área de Língua Portuguesa, fatos que convergem com o objeto e os objetivos de nosso estudo, ou seja, o PEI como um facilitador na inclusão do aluno autista nas aulas de língua portuguesa. Desse modo, optamos por focar, sobretudo nas respostas mais recorrentes dessas duas disciplinas, por

considerarmos que, principalmente estas, por contemplar nossos escopos, possuem muito a contribuir acerca de alcançarmos decifrações à nossa problemática.

Demo (2000) considera competir ao docente uma constante busca por aperfeiçoamentos e refinamentos, em suas teorias e práticas. Para o autor:

A pedra de toque da qualidade educativa é o professor visto como alguém que aprende a aprender, alguém que pensa, forma-se e informa-se, na perspectiva da transformação do contexto em que atua como profissional da educação (DEMO, 2000, p. 36).

Nesse sentido, uma das respostas mais recorrentes de nossos pesquisados, diz respeito à '*falta de formação/ capacitação adequada*' para atuar com esse público e/ou com essas estratégias. Segundo Nunes e Schmidt (2019, p.8), "no Brasil, as lacunas na formação docente para atuar com educandos com autismo parecem ainda mais acentuadas".

Redig e outros (2017, p. 40-41), no que concerne a formação docente na conjuntura da escola atual e o PEI, salientam que:

Sabemos que inúmeros são os motivos de exclusão em nossas escolas do aluno com necessidade educacional especial, porém uma proposta pedagógica como forma de eixo para formação docente, refere-se ao trabalho com aqueles alunos que, desde a criação da escola, eram tratados como desiguais, uma vez que não tinha direito de estar neste espaço. Apontamos aqui, dentre as inúmeras necessidades de formação continuada, que os professores precisam ter a percepção destes alunos como produtores de conhecimento e trabalharemos com os mesmos a partir de práticas que valorizem a ação e interação.

Corroborando, para Libâneo (2001, p.13-14):

Formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas e de compromisso com a transformação da sociedade em que se vive [...] é participar do processo construtivo da sociedade [...] na obra conjunta, coletiva, de construir um convívio humano e saudável.

Outro feedback também muito aludido por nossos pesquisados, deve-se a '*falta de suporte, recursos e materiais didáticos*' para uma efetiva ação do PEI. Respalhando, Pletsch e Glat (2012), asseveram que mais do que remodelar as práticas pedagógicas, os conhecimentos teórico-práticos e aventar adequações curriculares, é imprescindível a viabilização de suporte, recursos e materiais aos profissionais da educação, de modo que, estes sejam capazes de promover ações pedagógicas que

coadjuvem nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos em sua totalidade, em especial daqueles que manifestam NEE.

Por fim, também entre as respostas mais recorrentes de nossos pesquisados, destacam-se: *‘o número excessivo de alunos na mesma sala de aula para um único professor trabalhar as individualidades’*, *‘a falta de apoio das famílias’* e a *‘a falta de tempo, apoio especializado e disponibilidade para a atuação individualizada’*.

Nesse contexto, quanto ao número demasiado de alunos nas turmas de ensino regular, Capellini e Rodrigues (2014), admitem ser um desafio para o docente o trabalho com o PEI, e considerando a complexidade da elaboração e adequação do currículo geral de modo que este preste atendimento às necessidades específicas de determinados alunos, as autoras indicam que, no contexto de classes especiais ou da sala de recursos, devido ao docente especialista possuir uma quantidade menor de educandos sob seus cuidados, a implementação de uma estratégia como o PEI tende a se tornar mais exequível, possibilitando um acompanhamento mais ordenado da evolução acadêmica desse aluno, sobretudo quando este é elaborado e empreendido em associação com o docente do ensino regular.

No que tange à *‘falta de apoio das famílias’*, outro óbice apontado por nossos pesquisados, estes relatos, nos conduzem a Szymansky (2010, p.22) quando esta ressalta ser: “[...] na família que a criança encontra os primeiros “outros” e, por meio deles, aprende os modos humanos de existir – seu mundo adquire significado e ela começa a construir-se como sujeito.”

A família, nesta perspectiva, é uma das instituições responsáveis pelo processo de socialização realizado mediante práticas exercidas por aqueles que têm o papel transmissor – os pais – e desenvolvidas junto aos que são os receptores – os filhos. (SZYMANSKI, 2010, p. 20)

Nesse mesmo sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica avultam a relevância do envolvimento e da cooperação da família, no desenvolvimento total do aluno já nas fases iniciais da educação. Segundo o Art. 22: “A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 2010).

E concluindo, percebemos também entre as respostas mais recorrentes, *‘a falta de tempo, apoio especializado e disponibilidade para a atuação individualizada’*, sendo

que o termo *'tempo'*, refere-se, de acordo com nossos pesquisados, para alguns à falta de tempo disponível dos docentes para a prestação do atendimento individualizado, para outros, à falta de uma continuidade nas estratégias pedagógicas, que permitam que essas possam se desenvolver a contento, e em determinadas respostas, em ambos os casos. Contudo, quando nos atentamos a sugestão para elaboração dessa prática com fundamento na estruturação do Plano Educacional Individualizado, apresentado por Glat e outros (2012), vemos que tais afirmações dos docentes, colidem com a proposta inicial desta estratégia, dado que, para diferentes autores, dentre os quais os supracitados, a mesma deve operar como:

[...] planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em patamar atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazos. (GLAT et al., 2012, p. 84)

Pacheco e outros (2007, p. 100) ao fazer referência a proposta para educandos que frequentam classes de ensino regular, consideram que:

[...] a natureza prática de um PEI depende de quão bem o ajuste educacional é atingido e quão bem o plano é conectado ao trabalho geral da turma. Um PEI precisa primeiramente e, sobretudo, ser um plano detalhado indicando o desenvolvimento educacional e pessoal. Para tais planos serem práticos, precisam ser realistas, caso contrário, eles correm o risco de ser uma demanda opressora que tem pouco a ver com as questões reais que a escola precisa enfrentar. Além disso, o professor precisa concordar com o plano a fim de ser capaz de implementá-lo.

No que diz respeito a *insuficiência e/ou ausência de 'apoio especializado'*, em seu Art. 2º, o Decreto 7.611/2011 já previa que:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais;ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Nesse sentido, de modo a reforçar essas determinações, e definir responsabilidades, o mesmo Artigo em seu § 2º, ressalta que:

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Corroborando, também se constata esse entendimento, no Art. 13, da Resolução nº 4, em seu inciso VII, que orienta no sentido de:

VII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, Art. 13).

Nessa mesma perspectiva, ressalta-se ainda, o significativo aporte do Plano Educacional Individualizado (PEI) em conformidade com o proposto também no artigo 9º, que direciona para a indispensabilidade de efetivação de um trabalho em sinergia entre docentes do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), cooperando para o incremento do educando, no que concerne a seu desenvolvimento acadêmico e sociointerativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PEI se presta como uma ferramenta norteadora no sentido não apenas da inclusão, mas também da integração do aluno com necessidades especiais, no âmbito da escola contemporânea. Desse modo, discernir as barreiras que dificultam o desenvolvimento desse aluno com NEE, em especial com TEA, se mostra imprescindível para a implementação dessa inclusão/integração, assim como, identificar complexidades do corpo docente em trabalhar com distintas formas de aprendizagem e ensino. Nesse contexto, a escola inclusiva se mostra o *lócus* privilegiado em que todos possuem a possibilidade de aprender em conformidade com suas valências, seus ritmos, suas idiosincrasias e suas multiplicidades.

Almeja-se que o Plano Educacional Individualizado (PEI) contribua estabelecendo condições que promovam e fomentem a aprendizagem desse aluno nas aulas de

língua portuguesa, através do currículo exigido, por meio de atividades adaptadas, que envolvam a produção oral e escrita, englobando também tarefas que auxiliem no desenvolvimento motor e cognitivo dos alunos autistas.

Quanto ao escopo deste estudo, consideramos que o PEI, pode sim, atuar como um facilitador no ensino e aprendizagem da língua portuguesa a alunos com autismo, a fim de promover ajustamentos curriculares que tendem a favorecer a aprendizagem expressiva e mitigar entraves educacionais para os alunos com autismo em sua aprendizagem em linhas gerais. Contudo, cabe aos agentes envolvidos no processo, dentre estes, professores e famílias, se atentarem para as formas específicas de apreensão pelos autistas dos sentidos dos signos, e nas ações de interlocução, além de lhes explicarem os significados culturais subentendidos nos discursos compartilhados, de modo a facilitar, a interação e a comunicação social destes, visto que, tanto na escola, quanto na família, são inúmeras as ocasiões nas quais as conversas com os autistas são desenvolvidas somente como frases de cunho linguístico, empregadas, assim, de modo isolado, não dialógico, não possibilitando aos ouvintes a condição social de associarem os signos contidos nas falas com o contexto concreto que originou a sua utilização.

Nesse sentido, o emprego do PEI nas aulas de língua portuguesa, possibilita o entendimento do complicado processo social de mediação instituído pelos signos, entre a materialização do objeto real e a subjetividade do objeto significado costumeiramente, em outras palavras, uma leitura da realidade assimilada por sua racionalidade; e uma leitura da realidade em consequência do comprometimento da percepção da subjetividade temporal, incluída nos discursos daquele que fala.

Sobretudo em alunos com autismo, essas duas configurações de leitura da realidade produzem diversos entraves na comunicação, sendo preciso, de diferentes e ininterruptos processos de apropriação cultural que só tendem a acontecer por meio de uma inserção inter e intrassubjetiva na complexa rede social das relações interpessoais. Destarte, com base nesses saberes científicos, em associação com a família, a instituição escolar pode, através de uma estratégia como o PEI, reconsiderar conceitos acerca do psiquismo e da linguagem das pessoas com autismo e, assessorá-las em seu desdobramento, orientada pelas teorias semióticas de Vygotsky e Bakhtin, por intervenção de uma educação sociointeracionista, que ressaltam o caráter cultural da linguagem e do pensamento desses alunos.

REFERÊNCIAS:

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA), 2013. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Washington: American Psychiatric Association.

APPDA. **Autismo: Integrar**. Instituto do Emprego e Formação Profissional e Secretariado Nacional de Reabilitação, 2, pp.14 – 15.1993.

ARAÚJO, A. C.; LOTUFO NETO, F. **A Nova Classificação Americana para os Transtornos Mentais – o DSM-5**. Rev. Bras. de Ter. Comp. Cogn., 2014, v.16, n. 1, p. 1, 67 – 82, 2014. Disponível em:<
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452014000100007>Acesso em: 19 ago. 2021.

AUTISMO E REALIDADE, **Programa de Educação Individualizada**. 2021 [homepage]. Disponível em:<https://autismoerealidade.org.br/convivendo-com-o-tea/cartilhas/programa-de-educacao-individualizada-pei/>. Acesso em 23 ago. 2021

BAIO, J. et al. **Prevalência de transtorno do espectro do autismo entre crianças de 8 anos - rede de monitoramento de autismo e deficiências de desenvolvimento**, 11 locais, Estados Unidos, 2014. Surveillance Summaries, v. 67, n. SS-6, pág. 1-23, 2018.<https://tismoo.us/destaques/eua-tem-novo-numero-de-prevalencia-de-autismo-1-para-54/>Acesso em: 21 jul. 2021

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARBOSA, V. B. **Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado**. Tese de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG), Campus Rio Pomba, MG, 2019. Disponível em:<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/570204/2/Produto%20Educacional.pdf>. Acesso em: 17 set. 2021.

BARBOSA, L. M.; MURTA, S. G. Terapia de aceitação e compromisso: história, fundamentos, modelo e evidências. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 34-49, 2015. DOI: 10.31505/rbtcc.v16i3.711. Disponível em:<
<http://rbtcc.webhostusp.sti.usp.br/index.php/RBTCC/article/view/711>.> Acesso em: 9 ago. 2021.

BARIANI, I. C. D., BUIN, E., BARROS, R. C., & ESCHER, C. A. (2004). Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior: **análise da produção científica**. **Psicologia Escolar e Educacional**, 8, 17-27.

BEYER, H. O. **Inclusão e Avaliação na escola**. 3ª Ed. Porto Alegre: Mediação. 2010

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 4 ed. Campinas: UNICAMP, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 27 mai. 2020.

_____. Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007**. Brasília, DF: Planalto, 26 ago. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em: 30 mai. 2021.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências**. Brasília, DF: Planalto. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm Acesso em: 01 jun. 2021.

_____. Decreto-Lei nº 5.452, de 01 de maio de 1943. **Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho**. Brasília, DF: Planalto. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm Acesso em: 01 jun. 2021.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em: 17 jun. 2021.

_____. Lei complementar nº 142, de 08 de maio de 2013. **Regulamenta o § 1o do art. 201 da Constituição Federal, no tocante à aposentadoria da pessoa com deficiência segurada do Regime Geral de Previdência Social - RGPS**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp142.htm> Acesso em: 11 jul. 2021.

_____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm Acesso em: 13 jul. 2020.

_____. Lei nº 8213, de 24 de julho de 1991. **Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm Acesso em: 17 ago. 2021.

_____. Lei nº 8.899, de 24 de junho de 1994. **Concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual.** Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8899.htm#:~:text=Art.,a%20contar%20de%20sua%20publica%C3%A7%C3%A3o.> Acesso em: 22 mai. 2021.

_____. Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000. **Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências.** Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm#:~:text=LEI%20No%2010.048%2C%20DE%208%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202000.&text=D%C3%A1%20prioridade%20de%20atendimento%20%C3%A0s,Art.> Acesso em: 19 jun. 2021.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de 52 deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm> Acesso em: 20 ago. 2021.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm.
Acesso em: 20 mai. 2021.

_____. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>
Acesso em: 21 jun. 2021.

_____. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>
Acesso em: 02 set. 2021.

_____. Lei nº 13.370, de 12 de dezembro de 2016. **Altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, para estender o direito a horário especial ao servidor público federal que tenha cônjuge, filho ou dependente com deficiência de qualquer natureza e para revogar a exigência de compensação de horário.** Disponível em: <
<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/414526414/lei-13370-16#:~:text=Altera%20o%20%C2%A7%203o%20do,exig%C3%Aancia%20de%20compensa%C3%A7%C3%A3o%20de%20hor%C3%A1rio>> Acesso em: 27 jul. 2021.

_____. Lei nº 16.756, de 08 de junho de 2018. **Dispõe sobre o dever de inserção do símbolo mundial da conscientização sobre o Transtorno do Espectro Autista - TEA nas placas de atendimento prioritário.** Disponível em:
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2018/lei-16756-08.06.2018.html>
Acesso em: 07 mai. 2021.

_____. Lei nº 13.977, de 08 janeiro de 2020. **Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de**

1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm
Acesso em: 29 jun. 2021.

CANADA. Departamento de Educação. **Planejamento educacional individualizado (PEI): Standards and Guidelines.** Charlottetown, PE, p. 153, jun. 2005. Disponível em: http://www.gov.pe.ca/photos/original/ed_ieplanning.pdf. Acesso em: 22 set. 2021.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Práticas inclusivas: fazendo a diferença.** Rio de Janeiro: WAK Editora, 2014.

CARVALHO, C. de. **Para compreender Saussure: fundamentos e visão crítica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CARVALHO, C. M. M. **O direito à saúde para indivíduos com transtorno do espectro autista: analisar os conflitos no âmbito da saúde entre os indivíduos com transtorno do espectro autista, o poder público e as operadoras privadas de saúde.** 2020. Disponível em: <<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/direito/o-direito-saude-para-individuos-com-transtorno-espectro-autista.htm>>
Acesso em: 10 jul. 2021.

CHIOTE, F. A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica – 2 ed.** RJ: ed. Wak, 2015.

COSTA, A. C. B.P et al. **Transtorno do Espectro Autista e a Lei n. 12.764/12.** 2015. 13 f. TCC (Graduação) - Curso de Direito, Fabel, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.fabelnet.com.br/portal/images/PDF/NAPE/Projeto-Autismo-Final.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2021.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar- ideias e práticas pedagógicas.** 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

CRUZ, M. L. R. M.; MASCARO, C. A. A. C.; NASCIMENTO, H. A. **Plano de desenvolvimento psicoeducacional individualizado:** percurso inicial para a elaboração e aplicação. In: VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL – As redes educativas e as tecnologias, 2011, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: FE/UERJ, 2011.

DEMO, P. **Conhecer e Aprender – Sabedoria dos Limites e Desafios.** Artmed: Porto Alegre. 2000.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, Cíntia Perez; VELLOSO, Renata de Lima. **Linguagem e comunicação de pessoas com deficiência intelectual e suas contribuições para a construção da autonomia.** Revista Inclusão Social. Brasília, DF, v.10 n.2, p.88-96, jan./jun. 2017.

FARACO, C. A.. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIGUEIREDO, R. V. **Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir**. In Revista pedagógica Inclusão, Revista da Educação Especial. V.5, nº2, jul/dez 2010 ISSN1808-8899 (p.32 a 38).

FERNANDES, M. G. M. et al. **Análise conceitual: considerações metodológicas**. Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília, v.64, n.6, pp.1150-1156, nov./dez., 2011.

FRAZÃO, C. A. T. **O direito ao acesso à educação da pessoa com transtorno espectro autista (TEA) após a Lei Berenice Piana nº 12.764/12: violação de preceito fundamental ou descumprimento de relação contratual**. 2018. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/73835/o-direito-ao-acesso-aeducacao-da-pessoa-com-transtorno-espectro-autista-tea-apos-a-lei-berenice-pianan-12-764-12-violacao-de-preceito-fundamental-ou-descumprimento-de-relacaocontratual>. Acesso em: 12 jun. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. **Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios**. In: IV Congresso Paulista de Formação de Professores. Águas de Lindóia, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: **uma análise da aplicação do plano de desenvolvimento educacional individualizado**. *Linhas Críticas*, Brasília, v.18, n.35, pp.193-208, jan./abr., 2012.

GLAT, R.; BLANCO, L.M. V. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva**. In: GLAT, R. (org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora 7e Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2009.

GÓMEZ, A. M. S.; TERÁN, N. E. **Transtornos de aprendizagem e autismo**. São Paulo: Grupo Cultural, 2014.

HAMZE, A. **Integração ou inclusão?** 2020. Disponível em:< <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/integracao.htm>> Acesso em: 27 abr. 2021.

ITS BRASIL (São Paulo). Instituto de Tecnologia Social. **A inclusão social de pessoas com deficiência**. 2018. Disponível em: <http://itsbrasil.org.br/2018/02/23/inclusao-social-de-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 21 mai. 2021.

KEMPINSKI, I. V.; et al. **Plano Educacional Individualizado: uma proposta de Intervenção**. Revista da Sobama, Marília, v. 16, n. 1, p. 23-32, jan./jun. 2015.

KLIN A, S. C.; TSATSANIS K.; VOLKMAR F. **Clinical evaluation in autism spectrum disorders**: psychological assessment within a transdisciplinary framework. In: Volkmar F, Paul R, Klin A, Cohen D, editors. Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders. 3rd ed. New York: Wiley; 2005. Volume 2, Section V, Chapter 29.

LIBERALESSO, P.; LACERDA, L. **Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências**. 1. ed. Curitiba, 2020. Disponível em: <https://mid.curitiba.pr.gov.br/2021/00312283.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2021.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MACEDO, W. K. L. **Por Saussure e Bakhtin: Concepções sobre língua/linguagem**. Trabalho final de curso da disciplina de Fundamentos Teóricos de ideias Linguísticas. Ihéus - BA, 2009.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNO 5 DSM-5 / [**American Psychiatric Association**, tradução Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... [et al.]. – e. Porto Alegre: Artmed, 2014. xlv, 948 p. Disponível em: <<http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>> Acesso em: 29 ago. 2021.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. In: Revista de Estudos Jurídicos. Brasília: n.26, 2004.

MARCUSCHI, L. A.. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MUNSTER, M. A. V. ; et al. **Plano de Ensino Individualizado Aplicado à Educação Física**: Validação de Inventário na Versão em Português. Revista da Sobama, Marília, v. 15, n. 1, p. 43-54, 2014.

NASCIMENTO, H. A. **O plano educacional individualizado e o currículo funcional natural como estratégias para favorecer o aprendizado de alunos com deficiência intelectual**. Monografia (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **Educating children with autism**. Washington, DC: National Academies Press; 2001.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. **Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, set./dez. 2013.

NUNES, D. R. P.; SCHMIDT, C. **Educação especial e autismo: das práticas baseadas em evidências à escola.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 84-104, jul./set. 2019. Disponível em:<<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/5494>> Acesso em: 21 mai. 2021.

OLIVEIRA, W. M. **Ações inclusivas no âmbito do IF sudeste MG: um processo em construção.** 2017. 189 f. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Nações Unidas, 1948, Paris. Disponível em:<<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Nova York, 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID).** Genebra, 2021. Disponível em:<<https://www.who.int/classifications/classification-of-diseases>> Acesso em: 21 Jun. 2021.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes.** 2. ed. atual. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

_____. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar.** 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

_____. **Autismo: O que os pais devem saber?** 2ª edição. Editora Waak. Rio de Janeiro, RJ, 2011.

PACHECO, J. F.; et al. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar.** Porto Alegre: ARTMED, 2007.

PASSERINO, Liliansa Maria; BEZ, Maria Rosângela. **Comunicação Alternativa: Mediação para uma inclusão social a partir do Scala.** Passo Fundo: Ed. Universitária de Passo Fundo, 2015.

PEREIRA, D. M. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo.** 2014. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Editoras NAU & EDUR, Rio de Janeiro, 2010.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. **Pesquisa-ação: estratégia de formação continuada para favorecer a inclusão escolar**. Revista Espaço do INES, n. 33, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em:< <https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/pesquisa-acao-estrategia-de-formacao-continuada-para-favorecer-a-inclusao-escolar/>> Acesso em: 05 set. 2021

PORTAL TISMOO. Disponível em: <https://tismoo.us/saude/diagnostico/nova-classificacao-de-doencas-cid-11-unifica-transtorno-do-espectro-do-autismo-6a02/> Acesso em: 17 ago. 2021.

PORTUGAL. **Reorientação das escolas especiais em centros de recursos**: documento estratégico. Ministério da Educação: Portugal, 2006.

_____. Decreto-lei nº 3, de 11 de janeiro de 2008. **Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo**. Ministério da Educação. Diário da República, 1ª série, n. 4, 7 de janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/0015400164.pdf> Acesso em: 04 set. 2017.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. de C.; DUTRA, F. B. da S. **A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa?** In.: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v4, n1, p.33-44 – Edição Especial.

SZYMANSKI, H. **A relação família e escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Liber, 2010.

TARTUCI, D.; et al. **Avaliação e o Atendimento Educacional Especializado**. Poiesis Pedagógica, Catalão - GO, v. 12, n. 1, p. 67-93, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/31207> Acesso em: 13 set. 2021.

TIBYRIÇÁ, R. F. et al. **Direitos das pessoas com autismo**. Defensoria Pública do Estado de São Paulo, Revista Autismo, São Paulo, v. 1, p. 1-12, mar. 2011. Disponível em: <https://www.revistaautismo.com.br/CartilhaDireitos.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

PETERSON, P. J. US. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS, 2000. In **Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores**. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/rbee/a/nvtTB5mWydFBhxMprmdfhR/?lang=pt>> Acesso em: 12 set. 2021.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

Tannús-Valadão, Gabriela e Mendes, Enicéia Gonçalves. **Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países.** Revista Brasileira de Educação [online]. 2018, v. 23 . Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230076>. Acesso em: 8 Dez 2021

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas: Fundamentos de la Defectologia**, T. 5. Visor DIS. S.A.: Madrid, 1997.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A Formação Social da Mente.** 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Lara Sabrina Gomes Resende
Luciana Miranda Chaves Gama

PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO (PEI): UM FACILITADOR PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Trabalho de Conclusão de Curso, no formato de ARTIGO, apresentado à Coordenadoria do Curso Superior de Licenciatura em Letras-Português, na modalidade EAD – do Instituto Federal do ES – IFES -Campus Vitória – ES, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras-Português.

Aprovado em 03 de dezembro 2021

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Esp. Suélen Rodrigues de Freitas Costa

Prof. Dr. Jefferson Diório do Rozário

Profª Drª Carline Santos Borges

Observação: As assinaturas da Comissão Examinadora estão na ATA FINAL, anexada ao ARTIGO, abaixo desta Folha de Aprovação. No Curso de Letras EAD, partir de 2020.1 (Covid), o orientador assina por todos os membros da banca.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CAMPUS VITÓRIA
Avenida Vitória, 1729 – Bairro Jucutuquara – 29040-780 – Vitória – ES

LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS - EAD

ATA DE APRESENTAÇÃO E ARGUIÇÃO ORAL DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - FINAL

Aos 03 dias do mês de dezembro de 2021, reuniu-se pela web a Banca Examinadora composta pelos professores que assinam esta ATA, para avaliar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Letras/EAD intitulado PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO (PEI): UM FACILITADOR PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA de autoria das alunas LARA SABRINA GOMES RESENDE e LUCIANA MIRANDA CHAVES GAMA. A presidente da banca examinadora, professora orientadora, após dar a conhecer aos presentes o teor das Normas Regulamentares da apresentação do TCC, passou a palavra para as estudantes, para a apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores, com a respectiva defesa do estudante. Logo após, os examinadores se reuniram, sem a presença do estudante e do público, para julgamento e expedição do resultado. Todos os membros da banca emitiram pareceres por escrito para entregar ao orientador que encaminhará ao (s) estudante (s). Finalizada a análise da Banca Examinadora, o TCC das alunas foi considerado:

- APROVADO¹ - 80 a 100 pontos - NOTA:100.
 APROVADO COM RESTRIÇÃO² – 60 a 75 pontos - NOTA:.....
 SEM MENSURAÇÃO DE NOTA³.

¹ Atendeu aos objetivos de TCCII, mas o (a) aluno (a) deverá fazer as revisões solicitadas pela banca, antes do registro da nota no AVA (7 dias). Os pareceres dos membros da banca servirão de orientação aos alunos.

² Refazer capítulos, citações, incoerências metodológicas, trabalho incompleto (10 dias). Os pareceres dos membros da banca servirão de orientação aos alunos.

³ Trabalho insuficiente. Refazer toda estrutura do trabalho, pois não atendeu aos objetivos da disciplina de TCCII. O aluno deverá se orientar pelos pareceres de cada membro da banca e reestruturar todo trabalho em 30 dias, e enviar cópia do novo trabalho ao orientador e à profa formadora de TCCII, que vão reavaliar o trabalho e atribuir nota.

O resultado foi comunicado publicamente ao estudante pelo Presidente da banca. Nada mais havendo a tratar, a sessão foi encerrada e foi lavrada a presente ATA, que será assinada por todos os membros participantes da banca avaliadora.

Titulação e nome completo dos membros da banca:

Prof^a Esp. Suélen Rodrigues de Freitas Costa – Orientadora

Prof. Dr. Jefferson Diório do Rozário

Prof^a Dr^a Carline Santos Borges

Vitória - ES, 03 de dezembro de 2021.

OBSERVAÇÃO: - Em todos os casos pendentes, o orientador acompanhará a reescrita do trabalho e só postará nota após emitir um relatório (anexo à ATA), certificando que o trabalho atendeu a todas as mudanças solicitadas nos pareceres dos membros da banca. A ATA e o Relatório serão encaminhados à Secretaria do Curso de Letras.

Página de assinaturas

Assinado eletronicamente

Suélen Costa
120.502.527-81
Signatário


Jefferson Rozário
085.259.637-55
Signatário

Carline B

Carline Borges
110.087.247-77
Signatário

HISTÓRICO

- | | | |
|-------------------------|---|--|
| 03 dez 2021
15:02:10 |  | Suélen Rodrigues de Freitas Costa criou este documento. (E-mail: suelenfreitas70@hotmail.com, CPF: 120.502.527-81) |
| 03 dez 2021
15:02:29 |  | Suélen Rodrigues de Freitas Costa (E-mail: suelenfreitas70@hotmail.com, CPF: 120.502.527-81) visualizou este documento por meio do IP 177.223.235.162 localizado em Irupi - Espírito Santo - Brazil. |
| 03 dez 2021
15:02:57 |  | Suélen Rodrigues de Freitas Costa (E-mail: suelenfreitas70@hotmail.com, CPF: 120.502.527-81) assinou este documento por meio do IP 177.223.235.162 localizado em Irupi - Espírito Santo - Brazil. |
| 03 dez 2021
15:25:57 |  | Jefferson Diório do Rozário (E-mail: jdioriodorozario@yahoo.com.br, CPF: 085.259.637-55) visualizou este documento por meio do IP 177.25.189.43 localizado em Rio de Janeiro - Rio de Janeiro - Brazil. |
| 03 dez 2021
15:40:08 |  | Jefferson Diório do Rozário (E-mail: jdioriodorozario@yahoo.com.br, CPF: 085.259.637-55) assinou este documento por meio do IP 177.25.189.43 localizado em Rio de Janeiro - Rio de Janeiro - Brazil. |
| 03 dez 2021
17:37:22 |  | Carline Santos Borges (E-mail: carlineborges@hotmail.com, CPF: 110.087.247-77) visualizou este documento por meio do IP 201.62.37.1 localizado em Serra - Espírito Santo - Brazil. |
| 03 dez 2021
17:38:24 |  | Carline Santos Borges (E-mail: carlineborges@hotmail.com, CPF: 110.087.247-77) assinou este documento por meio do IP 201.62.37.1 localizado em Serra - Espírito Santo - Brazil. |

