

INCLUSÃO, TEA E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA – INTERVENÇÃO FORMATIVA COM PROFISSIONAIS DE APOIO À CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA*

Lais Bonamigo ¹
Eduardo José dos Santos Dias ²
Rafaella Asfora ³

RESUMO

Trabalho desenvolvido durante atividades do subprojeto “A inclusão educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica: processos de ensino e aprendizagem”, parte do PIBID. Diante da necessidade de formação específica para estagiários de nível médio que atuam como profissionais de apoio escolar a crianças com deficiência nas escolas da rede municipal do Recife, construiu-se um plano de intervenção para abordar a temática da educação inclusiva, do TEA e da Comunicação Alternativa. Foi proposta uma pesquisa-ação, pressupondo uma atuação dialética de identificação de noções e sentidos que perpassam a atuação dos estagiários e a ressignificação de concepções e práticas no contexto escolar e social dos sujeitos envolvidos, cujo objetivo era permitir que parte da equipe escolar que integra a escola fosse sensibilizada acerca das potencialidades das pessoas com autismo e possibilidades de inclusão destes estudantes. Marcos legais que constituem a educação inclusiva como direito subjetivo, estudos sobre a sistematização da inclusão na escola, especificidades sobre o desenvolvimento de crianças com TEA e sobre a CAA serviram de base tanto para a construção da intervenção com estagiários, como para a elaboração da pesquisa.

Palavras-chave: Educação inclusiva, TEA, formação, profissional de apoio escolar.

INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado é resultado de uma das ações propostas dentro do subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência intitulado “A inclusão educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica: processos de ensino e aprendizagem”, que está em andamento na Escola Municipal Rozemar de Macedo em Recife. Ao longo de três semestres, houve observações no entorno e no cotidiano da escola, entrevistas com membros da comunidade escolar, observação e intervenção em sala de aula durante atividades e adaptações de atividades para promover a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista. A elaboração de rotinas visuais e pranchas de comunicação alternativa para estimular a Comunicação Alternativa também foi uma das ações propostas pelo subprojeto.

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, laisboamigo@gmail.com

² Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, ejose.dias@gmail.com

³ Professora orientadora: Doutora em Psicologia Cognitiva, Centro de Educação – UFPE, pibidasfora@gmail.com

*Desenvolvido durante Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência com financiamento pela CAPES (83) 3322.3222

As entrevistas e as observações em sala de aula que foram realizadas, inicialmente, indicaram o perfil e a formação dos estagiários de apoio à criança com deficiência. Os estagiários são sujeitos que estão diária e diretamente em relação de cuidado, orientação e educação dos estudantes com TEA e, portanto, são agentes que precisam de formação específica para atuação na área. Na escola que acolheu o subprojeto, apenas dois dos vinte e dois acompanhantes de crianças com TEA ou outras deficiências são AADEEs (funcionários concursados de nível superior). Dessa maneira, a formação inicial da maioria dos acompanhantes é de nível médio em andamento, estando, assim, distanciados das discussões, conhecimentos e fundamentações que permeiam o trabalho pedagógico com crianças no TEA.

Diante desse quadro, tendo como objetivo permitir que parte da equipe escolar que integra a escola fosse sensibilizada acerca das potencialidades das pessoas com autismo e possibilidades de inclusão destes estudantes, pensou-se em construir intervenção formativa. Com momentos de escuta para envolver os estagiários nas atividades que já estavam sendo desenvolvidas pelo PIBID, identificar as demandas, dificuldades e expectativas dos estagiários sobre suas funções diárias e instrumentalizá-los com conhecimentos acerca dos paradigmas da educação inclusiva, das especificidades do TEA e do uso da Comunicação Alternativa com alunos no espectro do autismo.

METODOLOGIA

Considerando o tempo de atuação do subprojeto na referida escola, a consequente imersão proporcionada por observações durante mais de um ano, a aproximação dos estudantes/pesquisadores com membros da comunidade escolar e a responsabilidade com a intervenção nas práticas escolares, este trabalho ancora-se em proposições básicas da pesquisa. Após as primeiras etapas de observação participante e a aproximação com o integrantes do grupos com que seriam realizadas intervenções, partiu-se para a primeira etapa formativa, dividida em dois momentos temáticos. O primeiro compreendeu aspectos da Inclusão Escolar e Social e o segundo sobre especificidades do Transtorno do Espectro Autista.

Foi possível, de acordo com Baldissera (2001, p.18) “[...] identificar os elementos presentes na percepção dos grupos [...] gestando temas de importância para a formação da consciência dos grupos participantes no processo de pesquisa.” Além do diálogo, foi considerado, para análise dessas percepções, uma produção escrita a partir de perguntas como *O que é inclusão?* e *Como é ser Autista?*

O conteúdo planejado para ser desenvolvido nas intervenções formativas foi dividido em três momentos. O primeiro e o segundo momentos tiveram como temática a inclusão escolar como direito subjetivo e aspectos específicos do TEA, respectivamente. De forma dialética buscou-se informar acerca dos processos históricos sobre a inclusão de pessoas com deficiência bem como apreender as representações construídas e expressas pelos estagiários sobre suas relações com o tema. O mesmo ocorreu ao tratar sobre o TEA; discutiu-se como o transtorno se expressa no comportamento cotidiano das crianças, como afeta o desenvolvimento, o aprendizado e as atividades diárias. Ao mesmo tempo, ocorreu o reconhecimento dos sentidos que os estagiários conferiam aos comportamentos, aos atos comunicativos e às relações sociais das crianças com TEA.

No terceiro momento, ocorreu a sensibilização para a utilização de recursos de Comunicação Alternativa e Aumentativa no contexto escolar. Baldissera (2001, p. 20) afirma que “o objetivo desse momento é motivar os grupos e a população para ação, através de uma programação coerente e adequada com a realidade e de capacitação das pessoas que participarão do programa”. Após a conceituação e a exemplificação, através de pranchas de comunicação alternativa, sugeriu-se aos participantes o preenchimento de um “Teste de efetividade de comunicação” para que avaliassem a possível disposição que o estudante acompanhado tem para o uso da comunicação alternativa.

Estima-se que o processo tenha contribuído para a ressignificação das noções de educação inclusiva, do desenvolvimento e aprendizado da pessoa com TEA e incentivado o uso de ferramentas que virão a garantir a efetiva inclusão escolar.

DESENVOLVIMENTO

Pretende-se, nesta seção, fundamentar as noções de educação inclusiva, educação especial, Transtorno do Espectro Autista e Comunicação Alternativa. Os conceitos aqui trazidos não só constituem a fundamentação teórica do trabalho, mas também se expressaram na condução, através das práticas da pesquisadora, das interações com o grupo de estagiários, bem como serviram de base para análise dos sentidos e representações demonstrados pelos participantes.

Camargo, Gomes e Silveira (2016) formulam uma reflexão sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva através de um olhar histórico e político. Nesse sentido, apuram o olhar para o atual papel da educação especial, complemento e suplemento da sala de aula regular, abordando de modo específico o trabalho do professor de Atendimento

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

Educacional Especializado (AEE) e seu locus prioritário de atuação, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Articulado ao trabalho do professor de AEE está o trabalho do profissional de apoio escolar que, segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) caracteriza-se como “profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas (...)”. É sobre esse profissional de apoio que recai as intervenções aqui descritas e, no contexto da rede municipal de educação de Recife o profissional de apoio pode ser tanto de nível superior (AADEE) quanto de nível médio, este segundo sendo o perfil da grande maioria dos sujeitos com quem se deu as intervenções desse trabalho.

A gama de elementos que constitui o arcabouço teórico-prático que ora se coloca em questão em termos de educação de crianças com TEA em perspectiva inclusiva foi forjada em um decurso histórico muitas vezes contraditório e conflituoso; os significados que hoje se articulam no campo nem sempre foram os mesmos. No Brasil, as primeiras intervenções realizadas com pessoas com deficiência tiveram caráter clínico. Desde o Império até boa parte do século XX, pouca atenção foi dada à educação formal dessas pessoas. Camargo, Gomes e Silveira (2016, p.19) apontam a criação do CENESP (Centro Nacional de Educação Especial), em 1973, como um importante marco histórico tanto em termos de organização de políticas públicas voltadas à educação especial, quanto em relação à formação de professores cujos saberes se destinavam a essa área.

Pouco antes, estudos médicos ressignificaram o entendimento hegemônico em torno do autismo (LIMA, 2016, p. 75). Se, na década de 1940, Leo Kanner atribuía características como o isolamento social e a inabilidade comunicativa a manifestações precoces de esquizofrenia, Kolvin e Rutter, no anos 1970, compreenderam tratar-se de um transtorno do desenvolvimento. As bases para o entendimento contemporâneo do TEA foram então estabelecidas, inclusive no que diz respeito à chamada tríade de prejuízos ou de alterações do desenvolvimento: na interação social, na comunicação e nos comportamentos restritos ou estereotipados. Esse olhar sobre o autismo sustenta, ainda hoje, a potencial inclusão nos sistemas regulares de ensino.

Ressalte-se a expressão “potencial inclusão”, já que, por anos, a educação especial segregadora conviveu com a lógica integracionista, em que espera-se do estudante a capacidade de se adaptar às normas socialmente estabelecidas. Apenas nos anos 1990 começa a se estabelecer um outro paradigma, de caráter inclusivo, que compreende a educação como direito

universal e que visa garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos no âmbito do ensino formal. Se a escolarização é direito subjetivo, ao Estado compete garantir os meios para sua efetivação e derrubar ou, ao menos, amenizar as barreiras para o desenvolvimento. O paradigma da educação inclusiva não é clínico, mas essencialmente político, é a consagração de direitos humanos básicos a todas as pessoas.

Nesse sentido, a Declaração Universal de Educação para Todos, de 1990, a Declaração de Salamanca, de 1994 e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006, são os marcos internacionais que firmaram os alicerces da educação inclusiva. Lima (2016, p. 80) destaca também a importância da Lei nº 12.764/12, que passa a reconhecer os sujeitos com TEA como pessoas com deficiência para efeitos legais, enquanto Camargo, Gomes e Silveira (2016, p. 20-21) ressaltam o Plano Nacional de Educação, de 2014, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 2015, como etapas importantes para a consolidação das políticas inclusivistas.

A esta transformação, política, articula-se uma outra, de cunho pedagógico. Desde o século XX, a psicologia cognitiva vem servindo a novas formulações de saberes em educação. Lima (2016 p. 81) reconhece em Vygotsky o autor de um poderoso aparato teórico, capaz de compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento de modo articulado. Ao investigar a gênese e o desenvolvimento das funções cognitivas superiores em meio às relações sociais, Vygotsky oferece ferramentas importantes para que as práticas pedagógicas inclusivas dêem conta da aprendizagem de todos os sujeitos históricos. É justamente nas relações sociais que aprendizagem e desenvolvimento ocorrem, sendo a Zona de Desenvolvimento Proximal o potencial de desenvolvimento de cada um, no contexto relacional em que se insere.

Compreendido desde 2013, em decorrência do quinto DSM (Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), da Associação Psiquiátrica Americana, como um transtorno do neurodesenvolvimento, o TEA, como passou a ser denominado, é composto por uma multiplicidade diversificada de déficits de caráter sociocomunicativo e comportamental. A efetiva inclusão das crianças com o TEA ocorre através da criação de instrumentos culturais que sejam adequados à organização psíquica dessas crianças. Em outras palavras, as tecnologias educacionais - entendidas de modo amplo - devem servir como mediadores culturais que anulem ou atenuem as barreiras ao desenvolvimento das crianças no espectro.

Sabendo que uma das habilidades humanas afetadas pelo TEA é a comunicação, tem-se como instrumento cultural de tecnologia assistiva a Comunicação Alternativa, recurso este que deve compensar distúrbios comunicativos. Em conformidade com Walter:

A Comunicação Aumentativa e Alternativa - CAA é uma das áreas da tecnologias assistivas que atende pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever. Busca então, através da valorização de todas as formas expressivas do sujeito e da construção de recursos próprios desta metodologia, construir e ampliar sua via de expressão. Recursos como as pranchas de comunicação, construídas com simbologia gráfica (desenhos representativos de idéias), letras ou palavras escritas, são utilizados pelo usuário da CAA para expressar suas questões, desejos, sentimentos, entendimentos. (s/d, p.2).

Às crianças no espectro, um novo conjunto de recursos pedagógicos, tanto técnicos quanto materiais, são hoje disponibilizados para a mediação do desenvolvimento e da aprendizagem, para a superação de barreiras sociais de toda espécie e para a intervenção mais efetiva em relação aos transtornos sociocomunicativos e comportamentais. O avanço incontestável em relação à conquista da cidadania deve estar articulado a uma perspectiva de escola plural, democrática e justa, que leve em consideração os interesses e os saberes de todos os seus estudantes. Em um tempo em que grupos de interesse tomam de assalto o Estado brasileiro e colocam em risco os avanços das últimas décadas, é preciso estar atento e forte para que o país não recue, ainda mais, na humanização de seus sujeitos educandos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As discussões construídas sobre as temáticas do trabalho encontraram teto sobre os participantes que se mostraram abertos a ouvir e também compartilhar experiências, enumerar os percausos cotidianos, revelar as inseguranças e anseios de sua atuação no processo educativo de pessoas com deficiência e/ou TEA. De imediato, descou-se como positiva a iniciativa de uma ação entre os estagiários que alegaram não receber formação prévia.

Além dos diálogos, a produção escrita solicitada aos participantes revelou nuances interessantes. Em relação à educação especial e à inclusão escolar, enunciou-se uma visão, em palavras literais, de “agregação”, “socialização”, “acolhimento”, “interação” e “participação”. Os substantivos utilizados expressam uma visão ampla de inclusão, acentua-se também a constatação, entre os estagiários, de que a inclusão se dá “em todo lugar”, “na sociedade”, de modo a considerarem como um processo cultural e de responsabilidade de todos os cidadãos.

Há uma responsabilidade creditada à família quando discorrem sobre o princípio da inclusão que “deve começar em casa” ou que “vem dos pais”, e que, sem isso, o trabalho da escola ficaria comprometido. Nesse sentido ressaltou-se, durante a intervenção, a necessidade de atribuir à escola a responsabilidade de garantir – para além da organização familiar - o direito à educação e à inclusão. Ao mesmo tempo, a ideia de que a inclusão começa em casa demonstra

a preocupação dos participantes com a aceitação das famílias aos filhos e filhas com deficiência e inquietude com relação ao necessário diálogo família-escola.

De forma geral, a visão dos acompanhantes sobre o trabalho realizado na escola reforça a noção de acolhimento e socialização, já que os alunos no TEA “estão juntos com todo tipo de crianças”, “todos brincam sem distinção”, “a escola é inclusiva porque outras escolas não aceitam as crianças autistas”. A partir dessas representações, percebe-se que existem ainda barreiras em relação à aprendizagem como direito do sujeito no TEA, pois o processo de ensino e aprendizagem da criança no TEA não é trazido como prioridade nas falas dos estagiários.

O segundo momento, nas palavras dos participantes “abriu a cabeça” em relação ao comportamento, à comunicação, às atitudes e hábitos das crianças acompanhadas. Uma das estagiárias relatou não entender a razão pela qual a criança “pega minha mão e aperta no braço dela”, ou seja, uma demanda sensorial que não era significada pela mediadora, ou então características como a ecolalia e a estereotipia que também não tinham sentido ou motivação. O imaginário do senso comum de que “a criança autista vive no mundo dela” está presente na representação de grande parte dos participantes.

Percebeu-se que a ideia de ação comunicativa se constrói entre os estagiários tanto a partir da valorização da fala como meio de comunicação quanto pela dificuldade de reconhecer atos comunicativos diversos na interação com as crianças, desta forma não havia diferenciação entre uma fala funcional e uma fala não-funcional. Por outro lado, alguns estagiários relataram que sabem quando a criança “quer dizer algo”, pois ela bate, morde, belisca etc. tal qual o reconhecimento de outros sinais corporais, que, com o tempo, pode-se observar nas crianças, demonstrando assim, preocupação com outros meio de comunicação e interação.

No terceiro momento, em que foi abordada a CAA, foi notável o interesse dos estagiários em ampliar o uso – no caso das crianças que já utilizavam algum tipo de comunicação alternativa (rotina visual, prancha de vocabulário, rotina de banheiro). Igualmente, os acompanhantes que não conheciam os recursos de CAA, demonstraram desejo por utilizá-los com as crianças, especialmente a partir do reconhecimento, com apoio do Teste aplicado para identificação das demanda dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção formativa proposta se deu de forma introdutória e até superficial, tendo como objetivo geral a sensibilização dos acompanhantes quanto às dimensões da inclusão e do trabalho com sujeitos no TEA. Durante o processo, muitas foram as problemáticas que se

delinearam relativas à atuação dos acompanhantes e às fundamentações teóricas que embasavam suas práticas. A ausência de formações inicial e continuada, o desconhecimento sobre a área da educação e, principalmente, o desconhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista, ressaltam as dificuldades de um trabalho que limita-se diversas barreiras.

O nível de escolarização exigido para acompanhantes é, em si, um elemento a ser questionado, visto que há necessidade de atendimento especializado para mediar a aprendizagem de crianças com deficiência e, apesar disso, os acompanhamentos são feitos por estudantes de ensino médio. Os próprios estagiários reconhecem que lhes falta conhecimento para realizar o acompanhamento, ainda que em um panorama geral tenham como prerrogativa de inclusão um desafio não só da escola, mas da sociedade, demonstrando um olhar ampliado sobre o tema.

Sendo assim, a ação proposta, ainda que não tenha resultados comparados a longo prazo, pode ser considerada como um “pontapé” para a ressignificação das noções que permeiam as práticas dos estagiários e, também um incentivo para que se cultive práticas formativas na escola. Há ainda que se organizar mais ciclos formativos, material de apoio e momentos de escuta para os acompanhantes pedagógicos, para que a escola pública caminhe rumo a um processo de inclusão que não se resume ao acesso somente, mas que garanta o efetivo direito subjetivo ao desenvolvimento e à aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BALDISSERA, A. **Pesquisa-ação: Uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo.** Revista Sociedade em Debate. Pelotas, 2001.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** 2015. Disponível em http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf Acesso em 02/10/2019.

CAMARGO, A.N.F, GOMES, R.V.B., SILVEIRA, S.N.P. Dialogando sobre a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. IN: Gomes et al (Org.). **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado.** Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016.

LIMA, Rafaella Asfora. Reflexões Sobre os Processos de Ensino e Aprendizagem para as Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) In: **Práticas pedagógicas em educação inclusiva: Compartilhando Experiências.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2016.

WALTER, Cátia. **A Comunicação Alternativa no contexto escolar: inclusão de pessoa com autismo.** S/D. Disponível em <

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

<http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/tecnologia-assistiva/SEMIN%C3%81RIO%20Textos%20professores%20do%20I%20SEMIN%C3%81RIO%20DE%20PESQUISA%20EM%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20E%20INCLUS%C3%83O%20ESCOLAR/Material%20Prof%C2%AA.%20C%C3%A1tia%20Walter.pdf>> Acesso em 02/10/2019