

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTÁGIO DE EXTENSÃO: PRÁTICAS COLABORATIVAS E INCLUSIVAS NO DIÁLOGO EDUCAÇÃO E SAÚDE

TEACHER TRAINING AND EXTENSION STAGE: COLLABORATIVE AND INCLUSIVE PRACTICES IN THE EDUCATION AND HEALTH DIALOGUE

FORMACIÓN DE PROFESORES Y ETAPA DE EXTENSIÓN: PRÁCTICAS COLABORATIVAS E INCLUSIVAS EN EL DIÁLOGO EDUCACIÓN E SALUD

Naiane Rocha Mendes ¹
Elciana Roque de Souza Andrade ²
Juliana Cristina Salvadori ³

Manuscrito recebido em: 31 de maio de 2021.

Aprovado em: 26 de junho de 2021.

Publicado em: 31 de agosto de 2021.

Resumo

No Brasil a construção de um sistema educacional inclusivo, impulsionada pelo diálogo entre Direitos Humanos e Educação a partir da década de 1990, e consolidada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão em 2008, tem fomentado a reorientação de práticas pedagógicas que concretizem o pressuposto de uma escola em que se garanta acesso, permanência e aprendizagem aos estudantes com necessidades educacionais específicas, em particular os estudantes com deficiência. Amparada na perspectiva inclusiva, o objetivo deste trabalho é narrar como o diálogo intersetorial entre educação e saúde, por meio do compartilhamento de experiências, metodologia adotada no estágio de extensão A Comunicação Alternativa e Ampliada na mediação de textos para pessoas no Espectro do Autismo, permitiu aos participantes, de modo colaborativo, tecer uma série de estratégias para garantir comunicação, participação e aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculados na escola regular. O curso foi realizado entre quinze (15) de julho a dois (2) de setembro de 2019, com carga horária de quarenta (40) horas, alternando estudo teóricos e oficinas, contando com a participação de trinta (30) inscrites concluintes entre estudantes de graduação, professores e profissionais da área da saúde e da assistência social. A Comunicação Alternativa e Ampliada, tema do curso, foi escolhida, pois mesmo sendo recurso de tecnologia assistiva com

¹ Graduada em Letras pela Universidade do Estado da Bahia. Integrante do grupo de pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8618-440X>

Contato: naianerocham@gmail.com

² Mestra em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia. Integrante do grupo de pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3508-3478>

Contato: elciana@gmail.com

³ Doutora em Letras e Linguística pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Professora no Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia. Líder do grupo de pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0565-5036>

Contato: jsalvadoriuneb@gmail.com

extensa literatura sobre seu papel potencializador da comunicação de pessoas com TEA, ainda emerge timidamente na sala de aula e nas práticas, como comprova o diálogo com os participantes da formação.

Palavras-chaves: Intersectorialidade; Inclusão Educacional; Comunicação Alternativa e Ampliada; TEA.

Abstract

In Brazil, the construction of an inclusive educational system, driven by the dialogue between Human Rights and Education from the 1990s onwards, and consolidated by the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusion in 2008, has fostered the reorientation of pedagogical practices that materialize the assumption of a school for all, in which access, permanence and learning is guaranteed to students with specific educational needs, in particular students with disabilities. Supported in an inclusive perspective, the objective of this work is to narrate how the intersectoral dialogue between education and health, through the sharing of experiences, methodology adopted in the extension internship The Alternative and Augmentative Communication in the mediation of texts for people in the Autism Spectrum, allowed the participants, in a collaborative way, to weave a series of strategies to ensure communication, participation and learning for students with Autism Spectrum Disorder (ASD) enrolled in regular schools. The course took place between July 15 to September 2, in 2019, with a workload of forty (40) hours, alternating between theoretical study and workshops, with a final public of thirty (30) concluding registrants among undergraduate students, professors and professionals in the health and social assistance area. Alternative and Augmentative Communication, was chosen as theme of the course because even though it is a resource of assistive technology with extensive literature on its potentializing role in the communication of people with ASD, it still emerges timidly in the classroom and in teaching practices, it still emerges timidly in the classroom and in practices, as evidenced the dialogue with the training participants.

Keywords: Intersectoriality; Educational Inclusion; Alternative and Augmentative Communication; ASD.

Resumen

En Brasil, la construcción de un sistema educativo inclusivo, impulsado por el diálogo entre Derechos Humanos y Educación desde la década de 1990, y consolidado por la Política Nacional de Educación Especial en Perspectiva de Inclusión en 2008, ha fomentado la Prácticas pedagógicas de reorientación que cumplan con el supuesto de una escuela para todos, garantizando el acceso, la permanencia y el aprendizaje a los estudiantes con necesidades educativas específicas, en particular a los estudiantes con discapacidad. Apoyado en una perspectiva inclusiva, el objetivo de este trabajo es narrar cómo el diálogo intersectorial entre educación y salud, a través del intercambio de experiencias, metodología adoptada en la etapa de extensión La Comunicación Alternativa y Ampliada en la mediación de textos para personas en el Autism Spectrum, permitió a los participantes, de forma colaborativa, tejer una serie de estrategias para garantizar la comunicación, participación y aprendizaje de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), matriculados en la escuela regular. El curso se llevó a cabo entre el quince (15) de julio y el dos (2) de septiembre de 2019, con una carga de trabajo de cuarenta (40) horas, alternándose estudio teórico y talleres, con la participación de treinta (30) participantes inscritos concluyentes entre estudiantes de pregrado, profesores y profesionales del área de salud y asistencia social. Se eligió la Comunicación Alternativa y Ampliada, el tema del curso, porque aunque es un recurso de

tecnología asistencial con amplia literatura sobre su papel potencial en la comunicación de personas con TEA, todavía emerge tímidamente en el aula y en las prácticas, como lo demuestra el diálogo con los participantes de la capacitación.

Palabras-clave: Intersectorialidad; Inclusión Educativa; Comunicación Alternativa y Ampliada; TEA.

Introdução

A história da educação especial no Brasil, e mesmo a educação especial na perspectiva da inclusão (PNEE-PI/2008), é atravessada pela concepção médica acerca da deficiência, compreendida, portanto, como doença, marcada pela falta, pelas limitações e incapacidades, atribuídas ao indivíduo. Esse atravessamento se concretiza em concepções que fundam práticas pedagógicas que, considerando estudantes com deficiência: operam na lógica clínica, partindo de compreensão equivocado do papel do atendimento educacional especializado (AEE); atribuem o papel da inclusão destas e destes estudantes às professoras e profissionais da educação especial, considerados “os especialistas”; desresponsabilizam as redes e seus profissionais para compartilhar o protagonismo nesse processo; geram movimentos de integração e mesmo de exclusão de estudantes com deficiência, reforçando o movimento de patologização de uma educação fundada na perspectiva da homogeneidade (ANDRADE, 2019).

Kassar (2013) e Mendes (2006) destacam que para compreendermos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PNEE-PI), ameaçada pelo Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida), precisamos contextualizar a emergência dessa política, a partir da criação de associações de pais, profissionais e pessoas com deficiência, no Brasil, iniciada na década de 1920 pela Pestalozzi e seguida pelas Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), na década de 1950, de modo a compreender a relação entre as instituições privadas, filantrópicas e especializadas que teceram a acolhida, atendimento e educação destes estudantes, bem como as políticas para este público. É preciso recuperar essa história de organização de movimentos sociais para as pessoas com deficiência de modo a desconstruir o equivocado discurso dos profissionais da educação de que o direito à educação e à escola, garantidos

aos estudantes com deficiência, tenha sido uma imposição jurídica construída no abstrato, apagando as lutas desses movimentos em diálogo com debate sobre direitos humanos, e a fragilidade brasileira na construção de uma política de estado para pessoas com deficiência, com serviços, equipamentos e profissionais públicos, que apenas começa a se consolidar após o movimento de redemocratização do Brasil, tendo como marco a constituição cidadã de 1988, deixando estes estudantes e sua família sem rede de apoio que garantisse seus direitos a não ser pela auto-organização encarnada nos movimentos sociais e nas associações e outras instituições.

Segundo Mendes (2006), ainda, a relação entre as instituições privadas, filantrópicas e especializadas com o setor público é afetada pela adesão, por parte do Brasil, às orientações internacionais tratadas na Declaração de Educação para Todos. A proposta de educação inclusiva, que emerge nos anos de 1990 e tem como marco tanto a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) quanto a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), mantinha foco mais na escola do que na sala de aula: a proposta da educação inclusiva pressupõe a inclusão dos estudantes em classes comuns. Contudo, considera a possibilidade de outros espaços de ensino-aprendizagem, inclusive na comunidade onde estão inseridos, questionando as instituições especializadas como única opção de inclusão educacional de estudantes com deficiência. Pressupõe, ainda, a reorganização tanto da escola quanto da sociedade, para atender adequadamente às diferentes necessidades do indivíduo (MENDES, 2006).

O paradigma inclusivo que se instaura internacionalmente a partir das convenções e tratados e que no Brasil, conforme Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão no final dos anos 1990 e ao longo dos anos 2000 implica pensar democracia e equidade garantindo que diferenças sociais, culturais e ideológicas sejam não apenas respeitadas, mas acolhidas. No caso das pessoas com deficiência, esse acolhimento institucional implica o deslocamento da compreensão biomédica ou funcionalista da deficiência para perspectiva social que deve fundamentar os serviços ofertados para essas pessoas e suas famílias, pautados pelas eficiências e capacidades (KASSAR, 2013).

A partir da reflexão do paradigma inclusivo aplicado ao conceito de saúde, institui-se a perspectiva do cuidado, onde o ser humano é considerado do ponto de vista histórico-social. Diante desta perspectiva, contribuições potentes para a reflexão da deficiência como desdobramento das diversidades, numa abordagem de inclusão social, é preciso ser considerada a partir da relação entre a saúde e a educação, especialmente a respeito da inclusão educacional de pessoas com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (ANDRADE, 2019).

É necessário pontuar que a fundamentação teórica que dá sustentação ao modelo de atenção à saúde, educação e seguridade social, previsto na Constituição Federal de 1988 e consolidado no Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, pelo Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, reconhece a categoria teórica cuidado como integrante do paradigma inclusivo. Desta forma, reconhecendo a perspectiva inclusiva como uma abordagem democrática, transversal, que atravessa as discussões nos diversos setores da sociedade, utilizamos a reflexão conceitual sobre a categoria cuidado em diálogo com práticas inclusivas, para direcionar o olhar sobre as práticas desenvolvidas pelos profissionais da educação que acompanham alunos com transtorno de espectro autista (TEA), matriculados na rede municipal e estadual de Jacobina/BA.

Neste relato, ilumina-se a experiência de uma proposta de formação fundada na abordagem intersetorial entre saúde e educação, tendo como público professores em atuação e em formação, profissionais da mediação escolar, profissionais da saúde e famílias de estudantes no Espectro do Autismo. O foco do curso foi propor formação básica para a mediação de pessoas com TEA em contexto de sala de aula regular na perspectiva da inclusão, assim foi de fundamental importância pensar no diálogo intersetorial como estratégia de inclusão e acessibilidade de pessoas com TEA na escola regular, garantindo acolhimento e igualdade de direitos.

Intersetorialidade Saúde X Educação

A formação ofertada como curso de extensão e intitulada A Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) na mediação de textos para pessoas no espectro do autismo contou com 2 eixos, teórico e prático. No eixo teórico, em diálogo com textos selecionados para estudo, selecionamos corpus documental contemplando os marcos legais da inclusão escolar de pessoas com deficiência e TEA, tais como:

- Decreto do Ministério da Educação e Cultura (MEC) nº 6571/2008 que se refere a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI);
- Lei 12.764, sancionada em 28 de dezembro de 2012, também chamada de Lei Berenice Piana, que instituiu a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e no atendimento à pessoa com TEA, como primeira diretriz da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. Este documento caracteriza-se como marco regulatório no acesso aos direitos da pessoa com TEA, pelo seu reconhecimento como pessoa com deficiência. Destaca-se nessa lei a definição para pessoa com TEA, como aquela portadora de síndrome clínica (ART. 1º, lei 12.764/2012), enfatizando o direito ao acesso aos serviços de saúde, diagnóstico e acompanhamento multiprofissional como necessidades de saúde, separando-o da educação e o ensino profissionalizante, assim como à moradia, previdência e assistência social.

Enquanto a intersetorialidade esteja marcada nas políticas nacionais como recurso e estratégia para acompanhamento de pessoas com deficiência, e com TEA em específico, essa categoria, assim como a interdisciplinaridade que ele demanda, tem recebido pouca atenção, particularmente no campo da educação. Andrade (2019), em seu estudo sobre Equipe Multiprofissional no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) em uma instituição especializada de Jacobina/Ba: tecendo o cuidado para alunos com TEA, confere dois conjuntos de sentido à intersetorialidade enquanto categoria teórica.

O primeiro remete ao conceito de intersetorialidade como estratégia de gestão, haja vista que os discursos dos documentos se direcionam aos gestores, com foco na implantação de serviços, programas e ações. Este primeiro conceito relaciona-se com a

concepção de rede de atenção com foco na integralidade e dialogam com a perspectiva apresentada por Almeida (2012), ao se referir a intersetorialidade como possibilidade de estreitar a distância entre a teoria e a prática cotidiana, referindo-se a essa como modelos assistenciais que abracem as múltiplas possibilidades.

O segundo conceito emergente se refere a intersetorialidade como estratégia para ampliar o desenvolvimento da pessoa com deficiência, com foco no diálogo entre os profissionais de serviços e áreas diversas, a organização dos processos de trabalho e a diversificação das práticas profissionais.

Diante dessa forma de compreensão da categoria intersetorialidade é possível identificar uma aproximação com o modelo de assistência à saúde pós reforma sanitária, pelo qual define intersetorialidade como um grupo composto por integrantes que atuam em áreas diferentes, mas que se completam para o desenvolvimento de um projeto específico. É, portanto, um método de trabalho eficaz, por manter o enfoque no desenvolvimento de estratégias para enfrentamento de problemas elegidos de forma integrada (PEREIRA; BARROS; AUGUSTO, 2011).

Ancorado nesta perspectiva, isto é, no diálogo intersetorial entre educação e saúde que interpela a pessoa com deficiência a partir do modelo social de deficiência, este estudo narra as experiências advindas do curso de extensão A Comunicação Alternativa e Ampliada na mediação de textos para pessoas no Espectro do Autismo, no qual, foram tecidas, de forma colaborativa, recursos e estratégias que reconhecem a comunicação como direito de sujeitos com TEA, imprescindível na sala de aula e na perspectiva freiriana de educação, e a Comunicação Alternativa e Ampliada como estratégia de potencialização da sua aprendizagem.

Curso de extensão: “A CAA na mediação de textos para pessoas com TEA”

O curso de extensão esteve vinculado à Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/DCH), Campus IV e foi desenvolvido como atividade acadêmica no componente curricular Estágio Curricular Supervisionado II, no 2º semestre de 2019, em colaboração com o Grupo de Estudos em

Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE) e com Eliaquim Silva, discente do mesmo curso. Nessa perspectiva de colaboração, foi pensada uma formação continuada com carga horária de 40 horas, certificada via Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) do DCH IV, com foco na mediação de pessoas com TEA em contextos de sala de aula regular na perspectiva da inclusão. A proposta do curso de extensão adveio das observações e experiência no Estágio Curricular Supervisionado I quanto às dificuldades de comunicação e, conseqüentemente, de aprendizagem de crianças e adolescentes com TEA matriculadas na rede municipal e estadual de Jacobina-Ba, bem como a falta de formação e insegurança dos atores educacionais, relatadas principalmente pelos professores, no que diz respeito à inclusão desses estudantes na sala de aula regular.

Como procedimento metodológico dos encontros escolheu-se a roda de conversa, pensando a metodologia de roda como um movimento que abre caminhos para reflexões de práticas e processos de formação, proporcionados espaços de escuta, acolhimento e diálogo de vivências e experiências que possibilite o repensar das nossas práticas e processos formativos pautado na partilha e construção de saberes.

O processo de divulgação da formação foi realizado através das redes sociais (Instagram, Facebook) e cards impressos fixados nos murais da própria instituição (UNEB/DCH-IV). As inscrições foram realizadas através de preenchimento de um formulário online via google forms. A sistematização e operacionalização do curso se deu considerando a promoção do diálogo intersetorial e a interlocução entre discussões teóricas e atividades práticas, associando as contribuições das produções teóricas a respeito da CAA à prática dos participantes, considerando o uso de CAA para a mediação de pessoas com TEA.

Deste modo, o referencial teórico para embasamento das atividades teóricas-práticas foram: Candau (2012) na perspectiva do direito à educação na diversidade, tendo como fundo o diálogo entre educação e direitos humanos; Bersch e Sartoretto (2017), sobre o conceito, características e uso da Tecnologia Assistiva (TA) como instrumento facilitador do processamento de habilidades funcionais para pessoas com deficiência e transtornos de neurodesenvolvimento; Glat e Pletsch (2012), no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem no contexto educacional atual; Ogasawara (2009) na

perspectiva do desenvolvimento e o papel do ambiente na aprendizagem dos sujeitos, com ou sem deficiência; Walter (2000), direcionado ao uso da Tecnologia Assistiva, especificamente a Comunicação Alternativa e Ampliada como instrumento para aquisição de competências comunicacionais; documentos referenciais, cuja análise documental sustenta tal processo de inclusão no que diz respeito às políticas públicas: Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988); e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996); Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e, Lei Berenice Piana (2012).

O curso teve como público Técnicos-administrativos; Estudantes (Licenciatura); Estudantes (Bacharelado); Professores de Instituições de Ensino Superior; Professores da Educação Básica; Profissionais da área da saúde; Profissionais da área de assistência social, entre outros. Foram disponibilizadas inicialmente 30 vagas, as quais foram ampliadas para 40 vagas devido à procura, havendo na seleção dos matriculados prioridade para professores em formação e atuando nas redes de ensino. Apesar de o curso dispor de uma carga horária de 40h e os encontros ocorrerem no turno noturno, o que poderia influenciar na evasão dos inscritos, a taxa de permanência foi alta, conforme apresentado no quadro a seguir 1.

Quadro 1 – Números de participantes que concluíram o curso e suas respectivas formações

Formação	Número de participantes
Estudantes de Bacharelado	2
Estudantes de Licenciatura	12
Professores e Bacharéis da Educação Básica	11
Professores de Instituições de Ensino Superior	1
Profissionais da área da assistência social	1
Profissionais da área da saúde	1
Técnico Administrativo	2
Total de participantes concluintes	30

Fonte: Elaboração de Mendes & Silva, 2019.

As discussões teóricas foram organizadas em sete (7) módulos, cada módulo seguido de oficinas práticas, ampliando e realizando o exercício das informações trazidas nos textos e acrescentadas durante as discussões em sala. O quadro 2 apresenta os módulos do curso e as propostas das oficinas.

Quadro 2 – Módulos e oficinas

Módulos	Oficinas
Diferença, diversidade e preconceito	Elaboração de Plano de Ação
Desenvolvimento típico e atípico	Adaptação Curricular
TEA - Transtorno do Espectro do Autismo	Adaptação de Atividades
CAA - Comunicação Alternativa e Ampliada	Identificação de barreiras, práticas e estereótipos
Intervenção da Terapia Ocupacional (TO) na comunicação	Construção de materiais adaptados
CAA e Adaptação Curricular	
Mediação: CAA como TA	

Fonte: Elaboração de Mendes & Silva, 2019.

Cada módulo foi pensado, organizado e ministrado conforme as necessidades dos participantes. O foco do curso se estruturou na tessitura de diálogos entre profissionais e práticas que tomassem os sujeitos com TEA como sujeitos de direitos e vontades, sendo construído a partir da partilha de experiências, recursos e estratégias para a inclusão de sujeitos com TEA na escola regular, repensando os conceitos de comunicação existente, pensando comunicação para além da fala e a CAA como instrumento potencializador dessa comunicação.

Na formação ofertada, consideramos a comunicação como um processo necessário para o desenvolvimento e aprendizagem de todas as pessoas num determinado meio social. É a habilidade comunicativa adquirida e compartilhada a partir da interação, que permite às pessoas a troca de saberes, sentimentos entre outras habilidades fundamentais na construção das relações sociais. Durante o processo de aquisição da linguagem das crianças é perceptível a evolução de diversas formas de comunicação, tais como: gritos,

gestos, sílabas iniciais ou finais para expressar uma palavra, ação ou movimentos (DELIBERATO, 2017).

Aplicando este debate ao movimento de diálogo no curso de extensão, objeto deste relato, percebemos a dificuldade no discurso de alguns participantes em reconhecer e/ou validar outras formas de comunicação quando provocados a pensá-la para além da fala. Este dado foi observado em relatos como os citados abaixo:

“Sinto muita dificuldade em compreender meu aluno porque ele não fala, não consegue se comunicar... Somente grita, grita muito, às vezes ele pega na minha mão e me leva em determinado espaço, parece que ele quer mostrar algumas coisas, vocês me entendem?” (Professora do Ensino Fundamental I de uma escola da rede comum de ensino)

“Ele já chega correndo, pulando, como se estivesse feliz por estar na escola..., mas ele não fala, fica difícil se comunicar assim.” (Professora da Educação Infantil de uma escola da rede privada de ensino)

“Parece que ele gosta de chamar a atenção, sabe? Pula, corre na sala inteira, faz gestos... às vezes ele vem até mim e tenta falar, aponta, mas não consigo entender” (Professora do Ensino Fundamental I de uma escola da rede comum de ensino)

Em análise aos relatos descritos acima, percebemos urgente pensar o diálogo sobre Tecnologia Assistiva (TA), especificamente Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) nas escolas, como estratégia para construção e fortalecimento do vínculo necessário para relações sociais que fundam a aprendizagem e, logo, o reconhecimento de comportamentos, vocalizações, expressões faciais como atos de comunicação do estudante.

Desta forma, propusemos ao longo do curso um resgate dos principais conceitos da Tecnologia Assistiva enquanto área do conhecimento em diálogo com a perspectiva inclusiva. Assim dialogamos com Bersch (2017), que afirma que a Tecnologia Assistiva é um termo recente, usado para se referir a aquelas tecnologias que tem por função facilitar o processamento de habilidades funcionais para pessoas com deficiência. Segundo Bersch (2017) citando Portugal (2007, p.3):

entende-se por ajudas técnicas qualquer produto, instrumento, estratégia, serviço e prática utilizada por pessoas com deficiência e pessoas idosas, especialmente, produzido ou geralmente disponível para prevenir, compensar, aliviar ou neutralizar uma deficiência, incapacidade ou desvantagem e melhorar a autonomia e a qualidade de vida dos indivíduos.

De acordo com o com o Comitê de Ajuda Técnicas – Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR)

uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades e mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2017)

Deste modo compreendemos que a TA pode ser aplicada à atenção de pessoas com deficiências, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) incluindo sujeitos sem linguagem verbal ou que apresentam déficit entre as necessidades comunicativas e as habilidades de fala. Se caracteriza, por tanto, como estratégia de cuidado e intervenção tanto no campo da saúde quanto no campo da educação.

Segundo Walter (2000) citando Glennen (1997, p.2),

o termo Comunicação Alternativa e Ampliada é utilizado para definir outras formas de comunicação como o uso de gestos, língua de sinais, expressões faciais, o uso de pranchas de alfabeto ou símbolos pictográficos, até o uso de sistemas sofisticados de computador com voz sintetizada.

Todavia, a Comunicação Alternativa e Ampliada se diferenciam entre Comunicação Alternativa e Comunicação Ampliada, desse modo, Walter (2000, p.2) classifica que:

a comunicação é considerada alternativa quando o indivíduo não apresenta outra forma de comunicação e, considerada ampliada quando o indivíduo possui alguma comunicação, mas essa não é suficiente para suas trocas sociais.

Deste modo, podemos dizer que a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) é utilizada para descrever outras formas de comunicação não verbal, como por exemplo: linguagens gestuais, língua de sinais, expressões faciais ou como estratégias que auxiliam na ampliação de repertórios linguísticos já existentes, sendo de suma importância para sujeitos com limitações comunicativas, de interação social e fala.

Enquanto estratégias e implementação de recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) em sala de aula, sugerimos a confecção de pranchas de comunicação com base em imagens, construída a partir da rotina e interesse do aluno; aulas mais dinâmicas, com uso de materiais concretos ou exposição de vídeos e imagens, aproximando o máximo do contexto aos quais os alunos estão inseridos; uso de Sistema de Comunicação por Troca de Imagens (PECS) e materiais adaptados, aplicativos gratuitos como o *Let me talk*, visando suas adequações funcionais nos contextos de ensino.

Salientamos a importância da inclusão da CAA na sala de aula regular como potencializadora do desenvolvimento comunicativo e inclusão, pensando que toda forma de se comunicar é válida e merece respeito. Deste modo, uma escola inclusiva, portanto, deve pensar em recursos e metodologias variadas e acessíveis para o cumprimento dos objetivos escolares e o êxito na formação de cada estudante (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p.22).

Dialogando com a experiência...

Durante as discussões organizadas na perspectiva de roda de conversa, os participantes compartilhavam inseguranças e traziam nas suas falas a necessidade de ancorar as suas práticas no perfil clínico. Este dado foi observado em falas como a citada abaixo por um dos participantes:

“quando o estudante autista chega na escola sem laudo eu fico perdida, não sei o que fazer, como incluir, como ensinar” (Professora do Ensino Fundamental I de uma escola da rede comum de ensino)

Ressalta-se que falas como essas são corriqueiras no chão da escola, refletindo diretamente nas práticas docentes. Segundo Capellini & Zerbato (2019, p.20) citando Crochík (2012),

em outros tempos, os estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) era dirigido predominantemente às instituições ou às classes especiais, sendo esses alunos considerados, em geral, com problemas de saúde e não propriamente de aprendizagem.

Percebemos, no contexto das falas dos e das participantes, que a memória destes “outros tempos” perdura e impacta a inclusão escolar de estudantes na atualidade: a ambiência escolar e os profissionais da educação, em suas práticas e falas, mostraram-se resistentes a interrogar sua docência a partir da heterogeneidade constitutiva da sala de aula e personificada nos estudantes, e mais fortemente nos estudantes com deficiência. Acreditamos que o diálogo intersetorial é de suma importância nesses momentos formativos e no apoio a comunidade escolar, formando uma rede colaborativa e social para estudantes com TEA e suas famílias, acolhendo os receios e a necessidade de diálogo entre estes atores.

Em outros momentos, percebemos que muitos dos participantes estavam esperando sair da formação com receitas prontas e pré-estabelecidas,

“porque eu preciso saber lidar com crianças autistas, saber como integrar e incluir pessoas diferentes, ter um modelo para seguir, sabe? Muitas colegas me dizem o que fazer [...] nada chama atenção, se ele pelo menos sentasse e parasse de andar na sala ou se tivesse um laudo médico.” (Professora da Educação Infantil de uma escola da rede privada de ensino)

Chamamos atenção como esse paradigma da homogeneização emerge na angústia relatada pela falta de um modelo a seguir, sobre a falta de um diálogo sistematizado com colegas que explore e reflita sobre as experiências e práticas cotidianas (muitas colegas me dizem o que dizer), e sobre como profissionais da educação concebem aprendizagem, métodos e critérios avaliativos a partir da lógica de que todos os alunos aprendem da mesma forma e como isso se relaciona a certos comportamentos (se sentasse ou parasse de andar na sala). Assim, podemos pensar em redes colaborativas, recursos e estratégias que possibilitem uma aprendizagem mais humana, um ensino que acolha e, sobretudo, respeite as limitações e potencialidades de cada sujeito, compreendendo que somos sujeitos únicos e logo, a escola é diversa.

Para além das angústias voltadas para a sala de aula, os participantes também relatam a dinâmica de inclusão e exclusão presente no ambiente escolar e cristalizado nas práticas em sala de aula, também advindas de comportamentos que não são lidos como atos de fala, comunicação:

“quando estou fazendo correções de atividades, sinto que ele fica agitado, incomodado... para evitar a dispersão dos outros colegas, peço para a mediadora caminhar com ele no pátio da escola, é o que ele gosta de fazer. Tenho muito medo que ele tenha alguma crise na minha aula, porque sinceramente eu não sei, não sei mesmo” (Professora do Ensino Fundamental II de uma escola da rede comum de ensino)

É perceptível que falas como estas estão ancoradas numa concepção de aprendizagem, aula, avaliação e papel do professor que resiste e mesmo se opõe aos princípios de uma educação inclusiva. Aliadas a essas concepções, ou, diríamos, fundadoras dessas concepções, estão as condições precarizadas de trabalho e a ausência de formação continuada dos profissionais da educação, bem como política de planos e carreira que contemple essa formação. Segundo Capellini & Zerbato (2019, p.20),

a resistência à inclusão escolar de estudantes PAEE também esbarra nas condições de trabalho nada atrativas oferecidas aos profissionais da educação, pois as propostas da Educação Inclusiva preveem modificações substanciais na arquitetura da escola, nos métodos de ensinar e avaliar, na reorganização do currículo e na elaboração de um planejamento que atenda às demandas da diversidade. E quando essa responsabilidade recai somente sobre os professores do ensino comum é natural que surja a resistência e, conseqüentemente, o risco de estudantes PAEE ficarem à mercê da tal “socialização maior”.

É preciso pontuar que, apesar de reconhecer o paradigma inclusivo como modo emergente e substitutivo das práticas (ações e serviços) da saúde e educação, o modelo biomédico, homogeneizante, ainda vigora e suas marcas podem ser identificadas nas práxis profissionais de profissionais e áreas diversos. Portanto, a ideia de um modelo pautado na supervalorização da dimensão biológica, fragmentado, que valoriza a superespecialização, focadas no anátomo-fisiológico vigora nos dias atuais e se manifesta na organização do processo de trabalho tanto dos profissionais da saúde quanto da educação (PAIM, 2002).

Os desafios em implantar a intersetorialidade como estratégia para garantir a integralidade da atenção à pessoa com deficiência e como princípio estruturante da formação profissional, é atravessada por questões que envolvem a lógica e reserva de mercado, alimentando o movimento de hiperespecialização das profissões, conforme já dito por Mendes (2006). É preciso considerar ainda que o modelo de ensino e formação

inicial dos profissionais vigora em diálogo com a lógica de capital que opera as relações de trabalho e formação de mão de obra para o mercado.

A respeito do conceito presente nos documentos norteadores sobre intersetorialidade e a atuação dos profissionais da saúde no campo da educação, partimos do princípio de que os procedimentos dos especialistas devem servir para a delimitação das características dos alunos (dificuldades e potencialidades), de forma a contribuir para o trabalho pedagógico, contrariando o que as pesquisas apontam sobre estas terem servido para a reiteração da visão do professor, na medida em que estão centrados única e exclusivamente, na busca do laudo, da Classificação Internacional de Doenças (CID), da doença, do “problema”, resultando na patologização do aluno e da sua deficiência, vista como agente perturbador do ambiente escolar.

Diante desta reflexão observamos que, ao mesmo tempo em que a oferta do serviço educacional vem se reconfigurando numa perspectiva inclusiva, conforme apontam os documentos que norteiam a Educação Especial e a oferta de AEE, ainda nos aproximamos de um modelo médico, que enfatiza a lógica clínica, explícita na própria definição de atendimento à alunos com deficiência, e no protagonismo dado ao AEE sobre processo de inclusão de estudantes com deficiência, gerando desresponsabilização dos demais atores educacionais.

Sobre o modo de considerar a pessoa com deficiência é importante retomar o processo histórico e observar que o olhar para a deficiência se deu a partir do modelo médico, de forma que as concepções oriundas desse modelo continuam marcando as práticas educacionais ainda em vigor. Neste contexto histórico cultural situa-se a história da educação especial e o processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência e TEA, a qual é marcada por vinculações estruturais com a vertente médico-psicológica. Esta, mantém a compreensão do conceito de incapacidade aplicada à pessoa com deficiência marcado pela falta, por aquilo que o difere do normal, por habilidades que eles não apresentam e suas impossibilidades. O foco é, portanto, o sujeito identificado pelo defeito orgânico e/ou funcional (MENDES, 2006).

Para não concluir...

A comunicação e as práticas colaborativas são habilidades essenciais para que haja interação e inclusão dos sujeitos nas relações sociais. Levando em consideração a amplitude e a complexidade das relações comunicacionais, abordamos neste relato de experiência como o diálogo intersetorial entre saúde e educação pode colaborar com a aprendizagem de pessoas com TEA, pautado num trabalho colaborativo e inclusivo.

Nesse percurso de tantas aprendizagens, mas muitas angústias e inseguranças, destaco a importância de trabalhar colaborativamente, de ter sujeitos dispostos a trilhar juntos caminhos em construção e vontades de vivenciar um futuro pautado no cuidado, respeito, acolhimento e inclusão para com o outro. Pensar a escola como espaço formativo, de produção de conhecimento e inclusivo sustentou o desenvolvimento dessa formação.

Cabe destacar também, a importância da parceria nascida no Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE/UNEB). Parceria esta que nos faz dialogar sobre as nossas pesquisas e como podemos tecer o diálogo entrelaçando educação e saúde. Logo, acreditamos que a tessitura de diálogo, a busca por formação continuada e colaborativa, pautada no acolhimento a diversidade precisa vir de dentro, do que cada um de nós escolhemos ser enquanto sujeito social e profissional.

Atualmente, o diálogo intersetorial concomitante com os recursos da CAA em contextos de sala de aula regular tem proporcionado resultados positivos no que diz respeito ao acolhimento na perspectiva do cuidado, aprendizagem e principalmente, no desenvolvimento de estratégias e habilidades comunicativas. Os recursos desse sistema estão voltados para materiais adaptados que facilitam as questões relacionadas à acessibilidade, oferecendo maior independência e qualidade de vida escolar.

Para (in)concluir, salientamos a importância de cursos de formação continuada na perspectiva da educação especial inclusiva e do diálogo intersetorial, pensando a formação de profissionais da educação e saúde como uma formação social, uma formação que precisa estar ancorada nas necessidades dos sujeitos, fazendo-nos repensar

colaborativamente as nossas práticas, considerando a diversidade e as especificidades presentes no ambiente escolar.

Referências

ALMEIDA, N.M.S. **Formação de enfermeiro e reorientação do modelo de assistência à saúde: Um estilo cartográfico.** Dissertação [Mestrado] – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Jequié, Bahia, 2012.

ANDRADE, E.R.S. **Equipe multiprofissional no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) em uma instituição especializada de Jacobina/Ba: Tecendo cuidados para alunos com TEA.** Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED, Jacobina, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8296767

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva.** Porto Alegre, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 8 abr. 2021.

BRASIL. **Comitê de Ajudas Técnicas – CAT.** Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR), Brasília, Distrito Federal, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, Distrito Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 16 abr.2021.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO. 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por . Acesso em: 16 abr.2021

BRASIL. **Decreto Nº. 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm#:~:text=1%C2%BA%20Fica%20institui%C3%ADdo%20o%20Plano,da%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20Internacional%20sobre%20os . Acesso em: 20 abr.2021.

BRASIL. **Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 16 abr.2021.

BRASIL. **Lei N.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm . Acesso em: 16 abr.2021.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Secretária Nacional dos Direitos Humanos. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais.** 2.ed. Brasília: Corde, 1997.

BRASIL. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação – MEC/SEESP. Brasília – DF, 7 de Janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducospecial.pdf> . Acesso em: 16 abr.2021.

CANDAU, V.M.F. **Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos,** Educ. Soc. Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, 2012.

CAPELLINI, V.L.M.F; ZERBATO, A.P. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, p. 17-35, 2019.

DELIBERATO, D. **Comunicação Alternativa na Educação Infantil:** Instrumentos para Aquisição de Competências do Aluno com Deficiência. In: Trilhando Juntos a Comunicação Alternativa. Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, São Paulo, p. 77-95, 2017.

GLAT, R; PLETSCH, M.D. **Organização curricular e processo de aprendizagem de alunos com necessidades especiais no ensino regular.** In: Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 2.Ed. Rio de Janeiro, p.69-106, 2012.

KASSAR, M. de C. M. **Política de educação especial no Brasil:** escolha de caminhos. In: LAGO, D. C. Ensino colaborativo: benefícios pedagógicos e sociais para os alunos com deficiência intelectual. UFSCar/PPGEs. 36a Reunião Nacional da ANPED. Goiânia-GO, 2013.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. V.11, n.33, 2006.

OGASAWARA, J.S.V. **O conceito de aprendizagem de Skinner e Vygotsky:** Um diálogo possível. Biblioteca Central da UNEB, Salvador, 2009.

PAIM, J. S. **Saúde, política e reforma sanitária.** Salvador: CEPS-ISC, p. 446, 2002.

PEREIRA, T. T. S. O; BARROS, M. N. S; AUGUSTO, M. C. N. A. **O Cuidado em Saúde:** o paradigma biopsicossocial e a subjetividade em Foco. Revista Mental – ano IX – 17 – Barbacena-MG – jul./dez, p. 523-536, 2011.

WALTER, C.C.F. **A Comunicação Alternativa no contexto escolar:** Inclusão de pessoas com autismo. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2000.