

DAS EXPERIÊNCIAS COM O AUTISMO: TESSITURAS REFLEXIVAS SOBRE A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

EXPERIENCES WITH AUTISM: REFLECTIONS ON ALTERNATIVE
COMMUNICATION IN THE CONTEXT OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION

EXPERIENCIAS CON AUTISMO: REFLEXIONES SOBRE LA COMUNICACIÓN
ALTERNATIVA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Thayane Azevedo Pereira de Souza¹
<https://orcid.org/0000-0002-0727-0500>
Universidade Estadual do Rio de Janeiro
profthayaneazevedo@gmail.com

Resumo

O presente artigo busca compreender as relações e as dinâmicas sociais em torno do uso da Comunicação Aumentativa Alternativa no contexto da Educação Infantil de uma escola pública localizada no Rio de Janeiro, assim como refletir sobre a tessitura da proposta pedagógica considerando as possibilidades e os desafios da implementação dessa estratégia no processo de inclusão de três estudantes autistas em uma mesma turma regular. Trata-se de um estudo qualitativo, tendo como aporte *teóricometodológico* o pesquisar *com*, tomando como instrumento e fonte de pesquisa o diário de bordo da professora de Educação Especial em articulação com as narrativas de estudantes e demais professores do contexto. A partir da experiência relatada, é possível identificar a CAA como uma estratégia que favorece o processo de inclusão de crianças autistas pequenas. Destaca-se ainda os desafios, as possibilidades e os impasses que permeiam o processo de implementação da CAA na Educação Infantil e, não menos importante, o impacto dessa prática no contexto escolar e nos sujeitos que nele habitam.

Palavras-chave: Autismo; Comunicação Alternativa e Aumentativa; Educação Infantil; Tecnologia Assistiva; Educação Inclusiva.

Abstract

This article seeks to understand the relationships and social dynamics surrounding the use of Alternative Augmentative Communication in the context of Early Childhood Education at a public school located in Rio de Janeiro, as well as reflect on the pedagogical proposal considering the possibilities and challenges of implementation of this strategy in the process of including three autistic students in the same regular class. This is a qualitative study, with the theoretical-methodological contribution of research using, as an instrument and source of research, the logbook of the Special Education teacher in conjunction with the narratives of students and other teachers in the context. Based on the reported experience, it is possible to identify AAC as a strategy that favors the process of inclusion of young autistic children. It also highlights the challenges, possibilities and impasses that permeate the process of implementing AAC in Early Childhood Education and, no less important, the impact of this practice on the school context and on the subjects who inhabit it.

Keywords: Autism; Alternative and Augmentative Communication; Child Education; Assistive Technology; Inclusive Education.

Resumen

Este artículo busca comprender las relaciones y dinámicas sociales que rodean el uso de la Comunicación Aumentativa Alternativa en el contexto de la Educación Infantil en una escuela pública ubicada en Río de

¹ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Especialista em Atendimento Educacional Especializado, em Transtorno do Espectro do Autismo e em Educação Especial e Inovação Tecnológica. Mestra em Educação pela Universidade Federal Fluminense.

Janeiro, así como reflexionar sobre la propuesta pedagógica considerando las posibilidades y desafíos de la implementación de esta estrategia en el proceso de incluir a tres estudiantes autistas en la misma clase regular. Se trata de un estudio cualitativo, con el aporte teórico-metodológico de la investigación utilizando, como instrumento y fuente de investigación, la bitácora del docente de Educación Especial en conjunto con las narrativas de estudiantes y otros docentes del contexto. A partir de la experiencia reportada, es posible identificar la CAA como una estrategia que favorece el proceso de inclusión de niños pequeños autistas. También resalta los desafíos, posibilidades y callejones sin salida que permean el proceso de implementación de la CAA en Educación Infantil y, no menos importante, el impacto de esta práctica en el contexto escolar y en los sujetos que lo habitan.

Palabras clave: Autismo; Comunicación Alternativa y Aumentativa; Educación Infantil; Tecnología de Asistencia; Educación Inclusiva.

Introdução

“Mas o que eu faço com três autistas na minha turma? Um deles até fala, um só repete e o outro não fala nada!” - Disse a professora regente tomada por um sentimento de angústia, preocupada como desenvolveria o seu trabalho durante o ano letivo. De fato, não é uma pergunta simples a qual respondemos imediatamente de maneira simples. Principalmente se considerarmos que o autismo² em si não é simples por admitir uma diversidade de manifestações subjetivas e no contexto escolar inclusivo emergem muitas outras questões a partir disso. Entre elas, a comunicação, a qual permeia todas as relações sociais.

O ambiente escolar é historicamente construído a partir de um enquadramento discursivo, onde as interações se estabelecem e se consolidam fundamentalmente por meio das palavras. Porém, quando nos propomos a discutir sobre o processo de inclusão de autistas, costumeiramente nos reportamos àquilo que eles não fazem como nós, professores, consideramos que eles deveriam fazer. E desse impasse da expectativa do professor diante da característica da criança, surge a angústia e a dúvida que permeia a prática docente durante a escolarização de autistas, pois

o professor pode se ver destituído de seu lugar e função sociais, num campo em que o singular da criança se apresenta de forma tão emblemática e decisiva quanto no autismo, de modo a recusar as trocas sociais mais corriqueiras, construídas pela via da palavra, falada e ouvida, e ainda por toda sorte de trocas cotidianas, enraizadas na linguagem (Pisetta, 2022, p. 18).

Principalmente quando tratamos da etapa da Educação Infantil, que tem como eixo do planejamento pedagógico as interações e as experiências com o outro, com o mundo e consigo

² A opção pelo termo “autismo” em substituição ao termo “Transtorno do Espectro Autista” (DSM-V, 2013) seguem razões éticas e epistemológicas, uma vez que sustento o lugar teórico da discussão acerca do autismo na perspectiva psicanalítica atual (Maleval, 2017; Lefort, 2017), como uma estrutura psíquica e um modo de existência impossível de ser dissociada da experiência subjetiva dos indivíduos. E por esta razão não pode ser reduzido ao conceito de Transtorno do Neurodesenvolvimento, pois não é algo que uma pessoa tem ou carrega, mas sim o que ela é.

mesmo; se faz necessário considerar que toda criança não apenas absorve informações, mas enquanto sujeito histórico social, também cria, atua e transforma o contexto escolar, a cultura e a sociedade. E por esta razão, não nos cabe perguntar “O que eu faço com três autistas?”, mas sim ampliar e subverter a lógica dessa pergunta para: O que cada um desses autistas sabe fazer? E o que eu posso oferecer para que eles expressem cada vez mais a sua subjetividade e ampliem as suas relações?

E então, ao focar nas potencialidades desses sujeitos e em como a sua diferença pode enriquecer o ambiente coletivo, é possível lançar mão de estratégias pedagógicas que viabilizam o atendimento às reais necessidades dos autistas e que promovam relações com o outro e com o conhecimento de forma cada vez mais significativa.

Entre as muitas ações desenvolvidas no contexto da referida turma, a Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA) é o cerne da discussão tecida no presente trabalho. Esta é uma das áreas da Tecnologia Assistiva que se remete, especificamente, ao desenvolvimento e ampliação de habilidades de comunicação. Ou seja, é um campo de conhecimento multidisciplinar que abrange as diferentes formas de interações de pessoas com necessidades complexas de comunicação na fala e/ou escrita (Sartoretto & Bersch, 2010). Com o objetivo de promover variadas oportunidades de expressão do sujeito, a CAA pode envolver o uso de recursos de diferentes naturezas como: cartões de comunicação, pranchas alfabéticas, pranchas de símbolos e de palavras, vocalizadores, aplicativos e muitas outras possibilidades.

Essa estratégia tem sido adotada no processo de escolarização de autistas e embora seja uma iniciativa ainda pouco explorada no Brasil, os estudos encontrados revelam resultados positivos em escolas regulares. Dentre eles, Nunes, Barbosa e Nunes (2021, p. 668) salientam “a ampliação do repertório verbal dos alunos, o aumento na frequência de interação entre os pares e na díade professor-aluno, bem como a autonomia, a organização da rotina escolar e mais participação em atividades pedagógicas”.

Para tanto, este estudo tem o objetivo de compreender as relações e as dinâmicas sociais em torno do uso da CAA no contexto da Educação Infantil de uma escola pública localizada no Rio de Janeiro, assim como refletir sobre a tessitura da proposta pedagógica considerando as possibilidades e os desafios da implementação dessa estratégia no processo de inclusão de três estudantes autistas em uma mesma turma regular.

Caminho metodológico

A presente pesquisa tem por referência a experiência de professoras e estudantes de uma turma regular de Educação Infantil de uma escola pública do Rio de Janeiro diante da implementação da Comunicação Aumentativa Alternativa no contexto escolar, a qual suscita e dispara muitas reflexões acerca do seu uso.

Para tanto, optou-se por um caminho *teóricometodológico*³ de natureza qualitativa (Bodgan & Bikien, 1994) fundamentado na pesquisa nos/dos/com os cotidianos (Garcia, 2003), a qual considera a escola pública como um *espaçotempo* vivido pelos sujeitos que nela habitam e o pesquisador como “coartífice” desse universo, pois

Nos estudos nos/dos/com os cotidianos, faz-se necessário sentir o mundo, buscar entender as lógicas dos cotidianos e mergulhar neles; ver além daquilo que os outros já viram. Dessa forma, entender os cotidianos só é possível se forem vivenciados, participados, partilhados pelo pesquisador, ou seja, é preciso viver com os cotidianos, conviver com suas experiências, buscar estar atento ao que se passa (Fiorio, Lyrio & Ferraço, 2012).

O estudo *com* os cotidianos compreende em sua natureza não uma preocupação com a análise sobre aquilo que neles acontecem, mas sim, em como as relações são tecidas. Relações essas que podem ser com o outro, com o conhecimento, com os conceitos, com as teorias, com o mundo. É um tipo de pesquisa que busca trazer visibilidade aos *saberesfazeres* dos estudantes e de seus professores, assim como das suas criações e invenções de cada dia de uma sala de aula permeada de diversidade. Não se trata, portanto, de pesquisar sobre, é pesquisar “com”.

Sob essa ótica, este trabalho busca contribuir com as escassas produções brasileiras acerca do uso de CAA na Educação Infantil (Massaro & Deliberato, 2017) de forma a englobar três eixos que carecem de reflexões: as especificidades das crianças pequenas com deficiência; a Educação Infantil no uso dos sistemas e recursos de comunicação suplementar e alternativa e os impactos dos recursos para os estudantes autistas, no grupo de referência e na prática docente.

Tais reflexões são tecidas em diálogo com as narrativas da referida turma que conta com a presença de uma professora regente, três professoras em formação inicial que acompanham os estudantes autistas, uma professora especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e 22 crianças na uma faixa etária de 4 a 5 anos. Um rico contexto

³ A opção em unir estes e outros termos segue as razões teóricas ancorada na epistemologia da pesquisa com/nos/dos cotidianos.

sociocultural registrado no diário de bordo da professora de Educação Especial durante o primeiro semestre do período letivo de 2024.

O referido diário de bordo se caracteriza como um suporte de registro das visitas semanais da professora especialista à turma, com o objetivo de cumprir uma de suas atribuições determinadas na Resolução nº 4 de 2009, a qual institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, descrita no artigo 13 inciso VII, para 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). Este possui um caráter de anotações que não são diárias, mas sim, pontuais, referentes aos encontros em sala de aula regular.

Este foi tomado como um instrumento de reflexão crítica da prática docente da própria professora especialista, uma vez que continha relatos detalhados dos recortes de interações sociais entre os estudantes, entre os estudantes com as professoras e as auxiliares, e também, entre as próprias professoras. Assim como, o registro de imagens ilustrativas, análises reflexivas sobre as mediações pedagógicas durante a introdução da CAA no contexto da turma, comentários significativos de *feedback* da professora regente e auxiliares em relação a aplicabilidade do sistema de CAA, além de comentários acerca da recepção dos estudantes autistas à esta oferta.

O diário foi tomado como fonte de pesquisa disparadora de reflexões sobre o cotidiano, a prática docente e os impactos da implementação da CAA. Afinal, por meio do diário de bordo “[...] pode-se realizar focalizações sucessivas na problemática que se aborda, sem perder as referências ao contexto. [...]” (Porlán; Marín, 1997, p. 20).

As múltiplas linguagens, a Educação Infantil e a CAA

“Professora, ele fala de outro jeito” - Disse Heitor⁴ ao se referir ao seu amigo Davi, um autista não falante. Com isso, aprendemos que tomar a linguagem como eixo da ação pedagógica junto às crianças é fundamental na Educação Infantil, visto que é por ela que as relações são estabelecidas. Diariamente as crianças pequenas nos ensinam que esta não deve ser reduzida ao seu aspecto verbal e/ou escrito, mas sim que há diferentes dimensões que precisam ser contempladas como, por exemplo, expressões faciais e corporais, gestos, entonação vocal, balbucios, expressões artísticas, choro, imagens e composições, símbolos,

⁴ Todos os nomes são fictícios para preservação da identidade dos sujeitos da pesquisa.

modelagem e tantas outras formas. Afinal, como explicita Malaguzzi em seu poema: A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem) [...].

Defender tal perspectiva, significa tomar a CAA como uma ferramenta para explorar essas outras dimensões da linguagem sem anular ou negligenciar as formas de interação e expressão que as crianças pequenas autistas já utilizam. A oferta da CAA é uma das alternativas e precisa ser compreendida como parte integrante de um contexto social discursivo múltiplo e diverso. Apesar que estudos revelam que no processo de inclusão de estudantes autistas, existe

[..] a predominância da comunicação imperativa, focando, primordialmente, nos comportamentos pragmáticos de solicitação de objetos. Embora as pesquisas destaquem a preponderância dessa função em populações com Transtorno do Espectro Autista, é questionado se os interlocutores ofertaram condições para a emergência de funções mais avançadas, de cunho declarativo e de interação social (Nunes, Barbosa & Nunes, 2021, p.668).

Esse movimento dos interlocutores de tomar a CAA como um instrumento apenas de atendimento às demandas e de controle comportamental, faz com que o potencial comunicativo e interativo dessa estratégia seja limitado. Para isso não acontecer, se faz necessário que os docentes orientem a sua prática na perspectiva inclusiva, que também abrange a diferença na dimensão comunicativa, compreendendo-a como um recurso que busca ampliar as interações sociais e não as limitar. Afinal, não podemos permitir que roubem das crianças autistas “as noventa e nove linguagens” (Malaguzzi, 1997).

Para tanto, a implementação da CAA na sala de aula regular não deve ser encarada como um trabalho a mais, um trabalho extra, mas como um trabalho que faz parte. E muito menos, considerada um limitador da expressão oral, e sim uma ferramenta de ampliação do repertório verbal e simbólico das crianças que ultrapassa as paredes da sala de aula e permeia todos os *espaçotempos* escolares.

Diante disso, a oferta da CAA de baixa tecnologia para a turma de Educação Infantil foi implementada buscando atender as necessidades de cada um dos estudantes autistas por meio de símbolos gráficos, fotos reais dos espaços/pessoas/próprios estudantes e/ou figuras representativas que expressavam mensagens, lugares, indivíduos, tempos, ações, comportamentos, entre outros. Inicialmente, optou-se por um sistema de CAA básico, compreendendo apenas categorias de verbos e substantivos a fim de que as crianças pequenas se familiarizassem com esse recurso comunicativo.

Ao estudante que falava, buscou-se auxiliar na organização das ideias e pensamentos, de forma a expressar qualitativamente as suas opiniões de desejos por meio de pranchas avulsas

de *cards* individuais que contavam com pictogramas e imagens reais de emoções, pessoas, situações da rotina escolar e etc, com o objetivo de superar a dificuldade em relatar acontecimentos e externar pensamentos durante as interações sociais.

Ao estudante que apresentava fala ecolálica imediata⁵, ofertou-se pranchas móveis temáticas com o intuito de proporcionar múltiplas formas de perguntas, respostas, sentimentos, emoções, situações e etc acerca de um determinado contexto. Como exemplo, uma prancha de comunicação com a temática de refeitório, contendo informações sobre a comida ofertada no dia, o lugar de sentar, algumas expressões de desejos, entre outras. Assim como, na prancha temática de sanitário, contendo possibilidades de sinalização acerca das necessidades fisiológicas. Desta forma, buscou-se ampliar o repertório do vocabulário do estudante.

E, ao estudante não falante por apresentar uma complexidade maior em torno de sua forma de se relacionar, priorizou-se o uso troca de cartões de maneira inicialmente mais elementar e direta, com o objetivo de iniciar uma interação social para além de movimentos de manipulação corporal. Tais cartões foram introduzidos em diferentes momentos da rotina do estudante com participação de toda a turma e/ou de colegas específicos, a fim de inspirá-lo a optar pela CAA durante o ato comunicativo, tomando o vínculo estabelecido com alguns estudantes como mobilizador das interações sociais.

Considerar as especificidades de cada sujeito autista na implementação da CAA durante o processo de inclusão é desenvolver uma prática docente pautada no respeito à diferença. É compreender que embora as crianças possam compartilhar de um mesmo diagnóstico, estas certamente não são iguais, são diversas e únicas, como toda criança. Morin (2011) explica perfeitamente esse pilar quando diz:

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade, e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno (Morin, 2011, p. 49-50).

⁵ É a repetição instantânea de frases ou palavras de enunciados produzidos por outros.

A CAA em diferentes *espaçotempos* educativos da escola

O trabalho pedagógico de implementação da CAA com crianças autistas pequenas, quando pautado nas múltiplas linguagens, convoca a compreensão que a dimensão da comunicação entre emissor e receptor envolve processos que passam também pela entonação do choro para expressar sua insatisfação, pelos gestos da criança quando estende as mãos para pedir colo ou um objeto, pelo desenho que expressa sentimentos, pelos sorrisos de satisfação, entre outras formas (Nobre, Freitas & Freitas, 2022, p. 132).

A questão é que ele (o estudante autista não falante) não aponta e não interage quando ofereço os cartões. Fico me perguntando se ele realmente entende para que serve aquilo. As crianças que não precisam interagem mais que eles (estudantes autistas). Acho que não está dando certo porque eles sempre acabam chorando quando são contrariados ao invés de me dizerem o que precisam pela prancha. - Sinalizou a professora regente (Notas do diário de bordo da professora de Educação Especial).

Neste relato, é compreensível a angústia da professora regente em relação à expectativa depositada no recurso de CAA, como se este garantisse um processo de aprendizagem desintrincado e isento de atravessamentos. Porém, o fato da criança recorrer aos modelos comunicativos que lhe são próprios e não interagir tão naturalmente com o sistema de CAA ofertado, não significa necessariamente que esta estratégia não está dando certo, uma vez que a comunicação

[...] não pode ser pensada como um processo linear e reduzida ao processo gramatical ou fonético de combinar símbolos arbitrários. Trata-se, pelo contrário, de um processo complexo, que combina as dimensões social, histórica, interativa e intersubjetiva, além da linguística (Passerino; Bez, 2015, p. 21).

Ou seja, se faz necessário um investimento maior de tempo em múltiplas ofertas comunicativas por meio dos sistemas de CAA, de forma a naturalizar essa via de expressão como um modelo de interação intersubjetiva. Afinal, como afirma Pisetta (2022, p.44), a criança autista “está no jogo da linguagem, mas não maneja as regras de modo a poder se situar no campo da palavra, a menos que faça um trabalho permanente com a linguagem (e podemos ajudá-la!)”.

Diante disso, podemos pensar que o trabalho pedagógico com a CAA não pode ser reduzido a situações pontuais, ofertado apenas para quem dele precisa, somente em uma parte do dia e/ou em um espaço restrito. Não se trata simplesmente de uma oferta de símbolos e pictogramas já prontos e acabados, é preciso conhecer o sujeito para (re)pensar sempre sobre

o sistema simbólico e o nível de complexidade que melhor se aplicam. O processo de implementação da CAA de maneira efetiva convoca a construção coletiva de todos os sujeitos do contexto, envolvendo os professores sim, mas também os demais profissionais da escola e, principalmente, as crianças pequenas para que estas sejam interlocutores das crianças pequenas autistas. Afinal, de acordo com Arroyo (1998, p. 41):

[...] nada justifica, nos processos educativos, reter, separar crianças, adolescentes ou jovens de seus pares de ciclo de formação, entre outras razões, porque eles aprendem não apenas na interação com os professores-adultos, mas nas interações entre si. Os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas.

Considerando que os todos os espaços escolares também são formativos, se faz necessário pensar em um contexto global imerso na CAA para além da sala de aula regular, pois os *espaçostempos* comunicam e possuem regras que lhe são próprias, como por exemplo o refeitório, o qual está intimamente relacionado à aprendizagem de hábitos alimentares, de comportamentos sociais e de incentivo a autonomia. Da mesma forma, são os demais espaços: os sanitários, o parquinho, o pátio, a quadra, entre outros, todos configuram ambientes de aprendizagem e promotores de possibilidades de enunciação.

Por esta razão, a CAA foi disponibilizada para a referida turma em três âmbitos: na estruturação da rotina visual, por meio de ícones e imagens reais legendadas de espaços, pessoas e ações, onde os estudantes eram capazes de acompanhar as etapas do dia, conferindo previsibilidade ao início/fim de cada uma delas; nas atividades pedagógicas e na contação de histórias, por meio de ícones que formavam frases de maneira simplificada em categorias organizadas por cores (verbo e substantivo) promovendo pistas visuais do que era pedido/falado e incentivando a autonomia na realização das atividades; e em todos os espaços escolares, por meio de ícones e fotos reais, contendo orientações visuais sobre as ações que eram esperadas para determinado ambiente. Tais estratégias foram trabalhadas concomitantemente com os recursos pessoais de comunicação/expressão de cada criança pequena autista.

Alegrias e impasses da CAA no contexto da Educação Infantil

“Tia! (Professora) O Davi falou! O Davi falou usando a figurinha! Ele me deu! Ele me deu” - Disse Débora, uma das crianças da turma ao se referir ao seu colega autista não falante. “Dessa vez ele não repetiu o que eu perguntei, ele apontou a resposta na prancha.” - Disse a

professora regente acerca do estudante autista com fala ecológica. “Agora ele está mais tranquilo e fica na sala o tempo todo, eu acho que é porque ele sabe o que vai acontecer depois. Ele vê as imagens e já sabe, eu nem preciso mais explicar.” - Disse a professora em formação inicial (auxiliar) que acompanha o estudante autista que fala.

A importância da implementação da CAA para crianças pequenas com necessidades complexas de comunicação reside justamente na potencialidade dessa estratégia em promover o desenvolvimento de habilidades comunicativas que permitem ao sujeito a interação com o outro de forma a expressar sentimentos, fazer questionamentos, sinalizar desejos e, desta forma, construir vínculos e estabelecer relações.

Os aspectos positivos sobre essa prática no processo de inclusão desses três estudantes autistas são inúmeros como: interações comunicativas mais qualitativas e cada vez mais recorrentes com os seus pares, ampliação do círculo de amizades no grupo de referência, maior participação nas atividades pedagógicas desenvolvidas em turma, acolhimento comportamental, mais envolvimento com a rotina escolar, ampliação no repertório verbal e desenvolvimento da autonomia; estando em consonância com os apontamentos realizados em outros estudos sobre a CAA com estudantes autistas (Nunes, Barbosa & Nunes, 2021).

Cabe ressaltar que os frutos não se esgotam somente nos sujeitos, mas alcançam os professores, no que tange uma maior familiaridade com a construção, manejo e utilização dos sistemas de CAA, maior diálogo e proximidade com a professora especialista em Educação Especial e um processo formativo significativo a partir da reflexão sobre a própria prática docente. Assim como, os demais estudantes compreendem e aprendem com a diferença sobre novas formas de comunicação e de interação. E toda a escola, diante do compromisso dos profissionais inseridos nesse contexto com a acessibilidade e a inclusão.

Entretanto, o trabalho pedagógico com a CAA no contexto da Educação Infantil é, também, de sobremodo desafiador, visto que existem algumas barreiras que precisam ser superadas, entre elas, a falta de formação de professores das turmas regulares. O resultado da implementação da CAA depende muito mais da qualidade das interações entre os seus interlocutores do que do sistema em si. Ou seja, não adianta um bom recurso se o professor não souber como e quando recorrer a ele.

Foi possível perceber que alguns mitos sobre o desenvolvimento da linguagem em crianças pequenas autistas também permeiam essa etapa da escolarização, como por exemplo, a impressão de que as crianças são pequenas demais para compreender os símbolos e pictogramas; que a CAA pode limitar a fala do sujeito; que a CAA não serve para compreensão

das nuances da comunicação; que para a CAA ser efetiva depende de recursos de alta tecnologia; entre outros.

Outro aspecto importante a ser pontuado é a característica do próprio contexto da Educação Infantil, que se trata de um cotidiano dinâmico e enérgico, onde as relações entre o educar e o cuidar estão intrinsecamente relacionadas, fazendo com que muitas vezes o uso da CAA seja negligenciado em momentos essenciais da rotina escolar (como por exemplo, no momento da refeição e de ida aos sanitários), sendo prioritariamente trabalhado em interações comunicativas imperativas e/ou de cunho declarativo durante o desenvolvimento das atividades pedagógicas, com pouca ênfase na expressão dos sentimentos/emoções/desejos dos sujeitos autistas.

Diante desse quadro, a prática pedagógica inclusiva com estudantes autistas constitui-se em um movimento infundável de aprendizagem com os cotidianos e com os sujeitos que neles habitam, em concomitância com a disponibilidade de procurar novos caminhos, e se necessário criá-los. Afinal, como diz Sacristán (1999, p.76):

A mudança em educação não depende diretamente do conhecimento, porque a prática educativa é uma prática histórica e social que não se constrói a partir de um conhecimento científico, como se se tratasse de uma aplicação tecnológica. A dialética entre conhecimento e ação tem lugar em todos os contextos onde a prática acontece.

Considerações em construção

O processo de inclusão de estudantes autistas ainda suscita muitos desafios para a escola regular e não é diferente quando ingressam na Educação Infantil. Por se tratar da etapa de escolarização que lida diretamente com a imersão no campo da linguagem por meio de interações comunicativas majoritariamente faladas e/ou escritas, alguns impasses podem surgir nesse caminho em virtude da não compreensão sobre as especificidades do autismo em relação à comunicação e à interação social.

A partir da experiência relatada, é possível ponderar que a oferta do sistema de CAA a partir de uma multiplicidade de representações se configura como uma estratégia frutífera na Educação infantil em virtude dos diferentes níveis de abstração que os ícones, pictogramas e imagens reais proporcionam. Assim como, também acerca da multiplicidade de suporte, como a utilização de pranchas temáticas, cartões individuais, pranchas avulsas e etc, pois promove maiores possibilidades de interação com os mesmos na medida em que os sujeitos optam por aqueles que proporcionam um maior conforto e adaptabilidade.

É importante pontuar que a experiência compartilhada no presente trabalho se trata de uma construção em curso, mas que carrega muitos aspectos que disparam reflexões sobre a CAA na Educação Infantil, pois os desafios e as possibilidades aqui descritos com a turma de três crianças autistas pode ser a realidade de tantos outros estudantes autistas, dos quais ainda encontram inúmeras barreiras a serem superadas para serem plenamente atendidos em suas necessidades. Assim como, os esforços empenhados também podem ir ao encontro de tantos outros professores que buscam alternativas e estratégias para atendê-las.

Mesmo com o curto período de implementação da CAA e com todos os percalços dessa trajetória, é possível considerar aspectos bastante positivos em relação as dinâmicas sociais da turma por parte das crianças autistas, como uma maior interação e iniciativa de construção de vínculo entre as próprias crianças, maior engajamento nas propostas pedagógicas e, sobretudo, de participação na rotina escolar coletiva. Por parte das demais crianças, foi possível observar a validação praticamente “automática” desse tipo de comunicação, uma vez que estes incentivavam aos colegas autistas a utilizarem. Em relação aos professores, houve um maior esforço de organização do planejamento considerando o sistema CAA, mais familiaridade com este recurso e envolvimento em um processo formativo e colaborativo imerso diretamente no contexto inclusivo.

O caminho até então trilhado diante da implementação da CAA com crianças autistas no contexto da Educação Infantil nos oferece esperança de transformação na medida em que somos capazes de criticar e refletir sobre os cotidianos e deles extrair alguns apontamentos orientadores para o desenvolvimento da prática docente na perspectiva inclusiva. Em primeiro lugar, é a compreensão de que utilizar a CAA é um processo não linear, de avanços e retrocessos recheados de incertezas, porém, muito promissor e potente para todos os sujeitos envolvidos. Em segundo lugar, que não existe um modelo único de CAA que atenda a todos, e muito menos, uma prática que dê conta de todas as demandas que emergem do cotidiano na Educação Infantil, compreender as fronteiras é necessário, tanto quanto a infindável busca por contornos. E não menos importante, em terceiro, nem sempre a CAA será a forma de expressão que as crianças autistas irão adotar, mas a oferta dela é inegociável.

Ao longo desse processo, a minha presença enquanto professora especialista foi sendo menos requisitada. As professoras, as crianças autistas e as demais crianças foram criando as suas próprias dinâmicas comunicativas e sociais. E então me dei conta que, de alguma forma, não só auxiliiei na implantação de um recurso, mas na construção de uma cultura mais inclusiva. Esse é o sentido do meu trabalho. (Notas do diário de bordo da autora, a professora de Educação Especial).

Referências

- Arroyo, M. (1998). Trabalho - educação e teoria pedagógica. Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século, 9, 138-165.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora.
- Massaro, M., & Deliberato, D. (2017). Pesquisas em comunicação suplementar e alternativa na educação infantil. Educação & Realidade, 42, 1479-1501.
- Brasil. (2009). Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial, Brasília: MEC.
- Fiorio, A. F. C., Lyrio, K. A., & Ferraço, C. E. (2012). Pesquisar com os Cotidianos: os múltiplos contextos vividos pelos/as alunos/as. Educação & Realidade, 37, 569-587.
- Garcia, R. L. (Org.). (2003). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 9-16.
- Malaguzzi, L. (1997). Invece il cento c'è. In C. Edwards, L. Gandin, G. Forman. I cento linguaggi dei bambini. Edizione Junior, Italia, 1995. Recentemente publicada em português pelas Artes Médicas como: As Cem Linguagens da Criança. Com ilustração de Tonucci, Francesco. Com olhos de criança. (trad. Patrícia Chittoni Ramos). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Morin, E. (2011). Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez: Brasília, UNESCO.
- Nobre, J. S., Freitas, S. W., & De Freitas, C. R. (2022). Comunicação aumentativa e alternativa e a inclusão escolar: as experimentações de Luísa. Conhecimento & Diversidade, 14(32), 129-143.
- Nunes, D. R. P., Barbosa, J. P. S., & Nunes, L. R. P. (2021). Comunicação alternativa para alunos com autismo na Escola: uma Revisão da Literatura. Revista Brasileira de Educação Especial, 27: e0212.
- Sacristán, J. G. (1999). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa, (Org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora.
- Sartoretto, M. L., & Bersch, R. C. R. (2010). A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v. 6, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará.
- Passerino, L. M., & Bez, M. R. (2015). Sobre comunicação e linguagem. In Passerino, Liliana Maria; BEZ, Maria Rosângela. Comunicação alternativa: mediação para uma inclusão social a partir do Scala. Passo Fundo: UPF editora, 20-33.

Pisetta, M. A. (2022). Autismo e experiência com a palavra em grupo de educadores. São Carlos: Pedro & João Editores.

Porlán, R., & Martín, J. (1997). El diario del professor: un recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Díada.