

Práticas educativas inclusivas: aproximações entre o DUA e a comunicação alternativa na escola

Inclusive educational practices: approaches between UDL and alternative communication in school

Salua Farah

Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (2022). Possui graduação em Fonoaudiologia pelo Centro Universitário São Camilo. Especialista em Fonoaudiologia Educacional pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia. Atualmente é Fonoaudióloga clínica e educacional. É integrante do GPEEI (Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva da UFABC), destinado ao desenvolvimento de pesquisas científicas e do ACESSI (Acessibilidade Escolar e Inclusão Social). Email: salua.farah@gmail.com

Elizabete Cristina Costa Renders

Pós Doutora (2015) e Doutora em Educação (2012) na área de Ensino e Práticas Culturais pela UNICAMP, com pesquisas desenvolvidas sobre a educação inclusiva. Professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (2017-atual). É líder do grupo de pesquisa ACESSI (Acessibilidade escolar e inclusão social) e membro do grupo diretor do INCLUDE - rede internacional de colaboração em pesquisa sobre o design universal para aprendizagem. Em suas pesquisas, destacam-se temas como: educação inclusiva, desenho universal para a aprendizagem, epistemologias emergentes, formação de professores, educação especial na perspectiva inclusiva. Email: elizabete.renderers@online.uscs.edu.br

Resumo

São muitas as barreiras comunicacionais presentes no contexto escolar, o que tem demandado pesquisas no sentido de ampliar a concepção dos professores sobre a acessibilidade comunicacional. Metodologicamente, trata-se de uma revisão integrativa sobre a Educação Inclusiva, a Comunicação Alternativa e o Desenho Universal para Aprendizagem. Este artigo objetiva, portanto, promover uma reflexão sobre como os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem em interface com a Comunicação Alternativa na escola inclusiva. Como resultados, observou-se que a Comunicação Alternativa é, ainda, um material destinado ao aluno elegível à Educação Especial, sendo um desafio direcioná-lo a todos os estudantes. Ademais, destaca-se o protagonismo do trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado, no que se destina à elaboração e à confecção de recursos para o uso da Comunicação Alternativa, estando o professor de sala de aula regular pouco envolvido nesse processo. O que sinaliza, a relevância da Consultoria Colaborativa, envolvendo saúde e educação no processo de inclusão escolar.

Palavras-Chave

Comunicação Alternativa, Desenho Universal para Aprendizagem, Educação Inclusiva, Formação de Professores, Consultoria Colaborativa.

Abstract

There are many communicational barriers present in the school context, which has demanded research in order to expand the conception of teachers about communicational accessibility. Methodologically, this is an integrative review on Inclusive Education, Alternative Communication and Universal Design for Learning. This article aims, therefore, to promote a reflection on how the principles of Universal Design for Learning in interfaced with Alternative Communication in inclusive school. As results, it was observed that Alternative Communication is, still, a material destined to the student eligible for Special Education, being a challenge to direct it to all students. Besides, it is highlighted the protagonism of the work of the Specialized Educational Attendance teacher, in what is destined to the elaboration and confection of resources for the use of Alternative Communication, being the regular classroom teacher little involved in this process. What signals, the relevance of Collaborative

Keywords

Alternative Communication, Universal Design for Learning, Inclusive Education, Teacher training, Collaborative Consulting.

Introdução

Atualmente, escrever sobre Educação é um desafio, por se tratar de um vasto campo a ser estudado, questionado, revisto, interpretado e compreendido. Além da variedade de níveis, modalidades, conhecimentos e assuntos, há uma diversidade de profissionais que nela atuam e que, muitas vezes, são chamados indistintamente de educadores. Neste momento e desde já, afirmamos a diferença entre papéis e funções específicas desempenhados por profissionais de diferentes setores no campo da educação, embora sejam todos interlocutores no processo de ensino e aprendizagem.

Há, portanto, saberes específicos e, com isso, a contribuição de cada profissional e especialista pode ser atribuída em práticas educativas específicas. Especialistas que circulam no espaço escolar contribuem com seus saberes próprios, como é o caso de profissionais da saúde inseridos nas instituições escolares. Fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros, completam o quadro de profissionais da escola. E, é neste cenário que o trabalho da consultoria colaborativa se institui em seu longo percurso.

Com um olhar amplo e reflexivo, pedagogos e profissionais da saúde trabalham de forma colaborativa, qualificando o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, o trabalho entre as áreas de educação e saúde é complementar e interdisciplinar. Na transição do modelo da Educação Especial, por exemplo, a composição das equipes escolares mudou substancialmente.

Ao lermos sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva nas escolas comuns ou regulares, há uma diversidade de profissionais que nela atuam, com diferentes especificidades. De forma geral, esse quadro de funcionários atualmente é amplo, se levarmos em conta a transversalidade da Educação Especial no sistema de ensino, por meio dos serviços do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e das condições de acessibilidade.

Como premissa para o planejamento de um professor, em uma abordagem inclusiva, entendemos, portanto, que importa considerar a variabilidade de aprendizagem do estudante e a variabilidade de estudantes, bem como as múltiplas formas de intervenção educacional. Por meio do trabalho com a multiplicidade de meios e com a flexibilidade de processos, é possível fornecer conteúdos e possibilidades, oferecendo as múltiplas mídias, oportunizando os múltiplos recursos e valorizando os múltiplos interesses (ACESSI, 2020). Essas variadas possibilidades são contempladas na abordagem proposta pelo Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

Quando se oferecem as múltiplas mídias, ampliam-se as condições de transmissão e compreensão dos conteúdos desde a apresentação até a percepção. Isso vai ao encontro da acessibilidade comunicacional, tão cara ao trabalho com estudantes que usam a comunicação não verbal para se expressar.

Ao oportunizar os múltiplos recursos, ofertam-se opções no percurso de ensino e de aprendizagem, ampliando também as possibilidades de influência dos aprendizes no currículo, com opções de expressão, apropriação e desenvolvimento da linguagem. Isto se dá também ao valorizarmos os múltiplos interesses, permitindo os afetamentos e a influência dos aprendizes nos processos.

Os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem nos levam a refletir sobre a atuação do professor. Ao elaborar seu planejamento e execução de tarefas em sala de aula, propondo a ampliação de possibilidades como os princípios que sustentam a abordagem do DUA oferecem, é possível o processo de apropriação da aprendizagem de forma mais efetiva.

Assim, tendo em vista um percurso investigativo junto aos professores que atuam no âmbito da inclusão escolar, perguntamos: Como o uso dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem pode contribuir para o reconhecimento da Comunicação Alternativa como um instrumento multimodal de ensino?

Isso posto, é necessário definir quem é o usuário da Comunicação Alternativa (CA). A princípio, ele seria o aprendiz que apresenta inabilidades em seus processos comunicativos. Contudo, ao também se tornarem usuários das pranchas de Comunicação Alternativa, os docentes podem se apropriar do conhecimento do sistema, estabelecendo as relações necessárias entre os sistemas de Comunicação Alternativa, seus recursos e o perfil comunicativo de seus alunos.

Embora utilizemos conceitos técnicos como sistema, não defendemos propostas que se valem de uma aplicação tecnicista e comportamental acerca da Comunicação Alternativa. Pelo contrário, acreditamos no uso da CA como um recurso oportuniza, ao sujeito aprendiz, uma voz que o constitui e que proporciona o acesso não somente à escola, mas também na sociedade.

Entendemos que, no campo da Educação Inclusiva, conhecer os marcos do desenvolvimento da linguagem e compreender o uso da CA e do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como uma abordagem curricular acessível, faz com que as possibilidades da prática docente inclusiva sejam ampliadas.

Nesse sentido, a Consultoria Colaborativa, constituída por espaços de escuta e de diálogos numa interlocução entre a educação e a saúde (neste caso, Pedagogia e Fonoaudiologia) permite que as especificidades e expertises componham um trabalho que qualifica as práticas educativas inclusivas.

Para tanto, nos apoiarmos em alguns autores das áreas da saúde e da Educação para o desenvolvimento deste artigo. Assim, pesquisamos e estudamos autores que tratam dos seguintes conceitos: o desenvolvimento e a apropriação da linguagem; a utilização de Tecnologias Assistivas e da Comunicação Alternativa; o paradigma da Educação Inclusiva e o Desenho Universal para Aprendizagem.

No Brasil, a Educação Inclusiva tem sido um novo paradigma para o sistema de ensino em seus múltiplos níveis e modalidades. Ao longo desse percurso, somaram-se avanços e retrocessos, conceitos, notas técnicas e pareceres, até a publicação daquilo que hoje acreditamos ser sua diretriz principal, como instrumento informativo e norteador: a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008).

A Comunicação Alternativa é um dos recursos sugeridos nos documentos técnicos e na atual política nacional. O Desenho Universal para Aprendizagem desponta como um novo paradigma de abordagem curricular e, ainda, não fundamenta a política de Educação Inclusiva no Brasil. O que se dá, por exemplo, em Portugal.

Em nosso país, o paradigma da Educação Inclusiva vem se constituindo desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988), na qual já se previa a educação como direito de todos, bem como o Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades nos termos da transversalidade da Educação Especial no sistema regular de ensino.

Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão – Lei N. 13.146/2015 – tornou-se um importante documento para assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos

direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência. Essa lei dispõe sobre a garantia da acessibilidade, da utilização da Tecnologia Assistiva (TA) e da eliminação de barreiras, sejam elas atitudinais, urbanísticas, arquitetônicas, estejam elas nos transportes, nas comunicações e na informação.

A Educação Especial, portanto, deixou de ter caráter substitutivo e ganhou transversalidade no sistema de ensino, passando a abranger desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Costa-Renders *et al.* (2019) entendem que essa nova concepção de Educação Especial tem demandado discussões sobre o currículo, nos termos da construção de uma abordagem curricular acessível. Ademais, os autores afirmam que a Educação Inclusiva tem, como um dos seus fundamentos, a valorização e o respeito às diferenças, compreendendo a educação como um direito humano. No entanto, a garantia desse direito exige o reconhecimento da diferença como uma condição inerente ao homem.

O desafio da aproximação da fonoaudiologia e educação nos processos de inclusão escolar

No campo da saúde, assim como na Educação, ocorreram mudanças paradigmáticas. É fato que o trabalho do fonoaudiólogo como especialista em escolas de Educação Especial permanece, porém, os estudos da Fonoaudiologia caminham para o paradigma da Educação Inclusiva, acompanhando o movimento global atual.

Desse modo, a Fonoaudiologia forma, por meio de critérios específicos, os seus profissionais especialistas, como o especialista em Fonoaudiologia Educacional. A ele cabe aprofundar-se em estudos específicos e atuar em situações que contribuam para a promoção, o aprimoramento e a prevenção de alterações dos aspectos relacionados à audição, linguagem (oral e escrita), motricidade oral e voz, no sentido de favorecer e otimizar o processo de ensino e de aprendizagem.

O fonoaudiólogo atuante em diversas instituições escolares desempenha seu papel com um saber específico, que não se sobrepõe ao do educador. Pelo contrário, ao saber do professor, ele soma suas reflexões acerca da escola, do aluno e da promoção do desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem.

Destacamos a atuação do fonoaudiólogo nesse processo por acreditarmos que os sujeitos se constroem na e pela linguagem, significada em instâncias como as interações sociais. A linguagem é considerada o principal eixo do desenvolvimento, pois a sua apropriação pelo sujeito possibilitará formas de interação, bem como de uso de um código, de emissão de uma mensagem contextualizada, significada e, também, compreendida.

A atuação do fonoaudiólogo especialista em Educação nas instituições de ensino é bastante diversificada. Atualmente, ela se insere na proposta da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que propõe o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o trabalho do profissional de apoio ou o técnico a ela vinculado. Podemos destacar o seu trabalho no campo da inserção e do uso da Tecnologia Assistiva (TA), por exemplo, a Comunicação Alternativa (CA). Com isso, esse profissional participa, em colaboração com o professor, de observações em sala de aula e dá contribuições específicas durante o AEE, entre elas identificação, elaboração e organização dos recursos de acessibilidade comunicacional, necessários ao processo de inclusão escolar.

Como profissional de apoio que desenvolve um trabalho técnico numa equipe multidisciplinar, o fonoaudiólogo deve atuar em parceria com os professores das Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e com os professores de sala de aula regular. A configuração do AEE, por exemplo, prevê atribuições específicas, tais como visitas técnicas às unidades

escolares, promoção da intersectorialidade entre as áreas da educação e da saúde e formações para os profissionais da educação. Dentre estas atribuições, destaca-se a discussão de casos, sugerindo estratégias que favoreçam o desenvolvimento comunicativo do aluno, com orientações pautadas no desenvolvimento da linguagem do estudante e em possíveis intervenções a serem realizadas no âmbito educacional. Nesse caso, é necessária a caracterização de perfis comunicativos dos alunos e a sugestão de elaboração e confecção de materiais advindos da Tecnologia Assistiva e da Comunicação Alternativa. Tal caracterização tem como finalidade garantir o acesso ao aprendizado, a comunicação funcional dos alunos com o professor e seus colegas de sala de aula, bem como a participação em sociedade.

Ao discorrer sobre questões que envolvem pessoas com dificuldades comunicacionais e, no caso desta pesquisa, alunos com deficiência, considerados elegíveis à Educação Especial, as barreiras comunicacionais são ainda mais evidentes. Isso se dá pelo fato desse aluno encontrar barreiras que obstruem o seu acesso ao falar, conhecer e aprender, em interação com o ambiente escolar.

As barreiras comunicacionais se apresentam de diversas formas, em diferentes âmbitos e impedem a pessoa de se expressar de forma autônoma e com eficiência. Nesse sentido, não as consideramos uma inabilidade comunicativa única e exclusiva do aluno ou da pessoa com deficiência, tal como classifica o modelo biomédico de deficiência. Pelo contrário, acreditamos que esses estudantes, em interação com o outro e com o ambiente que não necessariamente se preparou para recebê-los, evidenciam suas inabilidades comunicativas, que o impedem de interagir e, por conseguinte, de transmitir sua mensagem.

Desde já, faz-se importante diferenciar o conceito do modelo biomédico de deficiência e o modelo social da deficiência. Diniz, Barbosa e Santos (2009) enfatizam que o campo dos estudos sobre as deficiências consolidou o conceito de deficiência como uma desvantagem social. Diante disso, os autores revisam as principais ideias que contrapõem o modelo social de deficiência e o modelo biomédico de deficiência.

O primeiro propõe que exista um conceito de normalidade, inclusive a de se comunicar, estabelecendo-a como o padrão social e correto; conseqüentemente, o impedimento ou a barreira são vistos como um problema concernente ao sujeito. Já o segundo caracteriza as falhas do ambiente como barreiras sociais que impedem o acesso da pessoa com deficiência à sua autonomia, por exemplo, a autonomia da palavra e de circulação; diz-se, portanto, que o ambiente gerou o problema.

Além de considerar os alunos elegíveis à Educação Especial e as barreiras comunicacionais a eles impostas, é importante salientar que pessoas com dificuldades comunicacionais não estão apenas dentro das escolas, mas também fora delas. Isso nos convoca à reflexão sobre um trabalho a favor da comunicação na escola, que vá além dos seus portões, envolvendo a socialização, a cidadania e o direito ao acesso à língua.

Dificuldades comunicacionais são evidenciadas pelo fato de uma pessoa não conseguir expressar com eficiência o que deseja, bem como quando não é compreendida pelo outro. Logo, uma mensagem não é transmitida, tampouco recebida. Afora a dificuldade encontrada pelas pessoas impedidas de se comunicar, há poucos recursos externos, por exemplo, o uso de símbolos e identificações que as auxiliem ao circularem por ambientes como escolas, consultórios médicos, parques de diversão, restaurantes, entre outros. Nesse sentido, existe também uma barreira imposta pelo ambiente.

O fonoaudiólogo é o profissional que atua diretamente com as pessoas que apresentam os Transtornos de Comunicação, independentemente do contexto em que elas se encontram. Como já dissemos, além de clínicas e ambientes especializados, a escola é um espaço que as recebe. No que tange à incidência dos distúrbios de comunicação que demandam o apoio do profissional em questão, Godoy et al. (2019) afirmam que, no Brasil, a incidência desses

distúrbios pode ser maior que o índice encontrado em países desenvolvidos, como os Estados Unidos, onde há prevalência significativa. Esses estudos destacam a existência de barreiras comunicacionais observadas em situações práticas do cotidiano.

Ao circular por espaços considerados sociais, tais como as escolas, deparamo-nos com situações em que pessoas com inabilidades comunicativas pouco conseguem sustentar um diálogo ou pedir uma informação. Diante disso, não podemos apenas enfatizar as habilidades comunicativas apresentadas por elas; devemos, sobretudo, enfatizar como o espaço social e a ausência de possibilidades e recursos externos as impedem de se comunicar.

Dentro de uma escola, é possível que alunos apresentem ausência de comunicação verbal ou comunicação verbal ineficiente e não funcional. Nesse contexto, o desconhecimento, por parte dos profissionais que nela atuam, quanto ao uso de recursos e estratégias específicas para viabilizar propostas comunicativas evidencia barreiras comunicacionais. Embora elas sejam evidentes, há também a barreira atitudinal que impede o acesso, a permanência e a qualidade da comunicação e do aprendizado.

Em função de barreiras comunicacionais presentes no contexto escolar e em cumprimento a políticas públicas que viabilizam a presença de especialistas e técnicos como profissionais de apoio, tornou-se pertinente e frequente a construção de um trabalho colaborativo entre profissionais da saúde e da educação. Na qualidade de técnico, o fonoaudiólogo, presente em equipes multidisciplinares e atuante em parceria com o educador no ambiente escolar, tanto em sala de aula regular quanto no contexto do AEE, é um deles.

A fim de auxiliar o professor e viabilizar a promoção de ações comunicativas, é possível realizar orientações quanto ao uso de recursos e estratégias da Comunicação Alternativa e da Tecnologia Assistiva.

Considerando os alunos elegíveis à Educação Especial, as barreiras comunicacionais emergentes e os desafios diante do professor desde o paradigma da Educação Inclusiva, perpassando pela escassez de formações continuadas e impossibilidades de atuação em práticas pedagógicas, a consultoria colaborativa é uma contribuição relevante para a construção da escola inclusiva.

Isso posto, passamos a discorrer sobre os principais pilares do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), como uma proposta para uma abordagem curricular acessível.

Os princípios do desenho universal para aprendizagem e a construção das práticas educativas inclusivas

Entendendo o DUA como um paradigma para a abordagem curricular acessível, é possível utilizar recursos que estão, ao mesmo tempo, para todos e cada um, sem necessariamente diferenciar esses recursos, estratégias e contextos, minimizando o risco de exclusão.

Segundo Costa-Renders *et al.* (2019), o paradigma da inclusão exige minimizar a necessidade de adaptação curricular, e esse é um ponto central do DUA. Ademais, os pesquisadores do tema afirmam que o DUA oferece ao docente um modelo de intervenção que o ajuda a compreender como se pode criar um currículo que vá ao encontro das necessidades de todos os alunos, reduzindo fatores de natureza pedagógica que dificultam o processo de ensino e aprendizagem, além de assegurar o acesso, a participação e o êxito acadêmico de todos os educandos.

Prais e Rosa (2017) consideram que, para suprir as necessidades de uma prática pedagógica inclusiva, o DUA representa uma possibilidade qualitativa para a efetivação da

inclusão educacional no contexto brasileiro. Com o intuito de investigar de que maneira o DUA tem sido contemplado nas publicações científicas nacionais, as pesquisadoras realizaram um estudo, por meio do qual constaram que os trabalhos são recentes e sinalizam a necessidade de pesquisas que abordem a contribuição didática no campo da prática docente para inclusão educacional no contexto do ensino regular. Além disso, é necessário formar docentes a fim de implantar o DUA no planejamento de ensino e na elaboração de atividades pedagógicas inclusivas que contemplem o uso de recursos tecnológicos, potencializando o processo de ensino e de aprendizagem.

Sebastián-Heredero (2020), em um artigo que apresenta a compilação de dados traduzidos por um grupo de estudos, com revisão e contribuição do CAST, registra as diretrizes propostas pelo DUA. Com base nelas, é possível direcionar a aplicação dos princípios oferecidos, bem como instrumentalizar os processos de implementação e pontos de verificação das premissas do DUA. De acordo com Sebastián-Heredero (2020, p.744),

As Diretrizes não devem ser aplicadas a um único aspecto do currículo, nem usadas apenas com alguns estudantes. O ideal é que sejam utilizadas para planejar e avaliar objetivos, metodologias materiais e métodos de avaliação, a fim de criar um ambiente de aprendizagem completamente acessível a todos.

Essas palavras nos fazem refletir sobre o trabalho educacional na perspectiva inclusiva, de modo a olhar para a totalidade de um sistema de ensino e compreender que, para que a inclusão de fato aconteça, ela precisa estar presente desde o aspecto institucional, como o setor administrativo, incluindo a formação do professor e o conhecimento da abordagem que possibilita a aprendizagem para todos.

De acordo com Sebastián-Heredero (2020), o trabalho desenvolvido por meio do CAST (centro de pesquisa que propôs o DUA) consistia em utilizar recursos advindos da Tecnologia, visando ao acesso dos estudantes com deficiência ao currículo geral. Mas, com o tempo percebeu-se que o peso da adaptação deve recair, em primeiro lugar, sobre o currículo, e não sobre o estudante. Nas palavras do autor,

No início dos anos de 1990, o CAST começou a investigar, desenvolver e articular os princípios e as práticas do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). O termo vem do conceito de Desenho Universal, da área do Desenho Arquitetônico e seus produtos, impulsionado pela primeira vez por Ronald L. Mace da Universidade Estadual da Carolina do Norte em 1980. Esse movimento teve como objetivo criar entornos físicos e ferramentas que possam ser utilizados pelo maior número de pessoas possíveis. Um exemplo clássico do Desenho Universal são as rampas das calçadas: ainda que originalmente fossem planejadas para pessoas usuárias de cadeiras de rodas, agora são usadas por todos, desde pessoas com carrinhos de compras a pais empurrando carrinhos de crianças. Como nosso interesse se centrava na aprendizagem, e não na arquitetura e seus produtos, preocupamo-nos com questões nas ciências da educação, e não mais com a aplicação direta dos princípios arquitetônicos originais. (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p.734).

Nesse sentido, é importante pensar que diferença essas definições fariam em situações práticas de sala de aula. Mais especificamente, é possível que muitas delas já sejam realizadas com o intuito de eliminar barreiras existentes, possibilitando o acesso do estudante ao currículo. Assim, as atuações práticas que consideram esse novo paradigma para uma abordagem curricular acessível promovem ações personalizadas, individualizadas, simultaneamente à atuação que contempla o ambiente integral de uma sala de aula. Com isso,

autentica-se o trabalho que está para todos e, ao mesmo tempo, para cada um dos estudantes com suas especificidades.

Ao sugerir flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, o DUA considera a variabilidade dos estudantes, permitindo aos educadores o alcance de habilidades diversas desde o planejamento inicial do currículo, contemplando todos os estudantes e dispensando mudanças posteriores. Em outras palavras, por meio do DUA., é possível oferecer propostas flexíveis desde o início, com opções personalizáveis, permitindo que os alunos progridam a partir de onde estão. (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020).

Três princípios fundamentais baseados na investigação neurocientífica orientam o DUA e fundamentam essas diretrizes. São eles:

Princípio I – Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação (*o que da Aprendizagem*).

Neste princípio, considera-se que não há um meio de representação ideal para todos os estudantes, por isso, oportuniza-se modos múltiplos de apresentação dos conteúdos.

Princípio II – Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão (*o como da Aprendizagem*).

Os estudantes diferem nas formas como procuram o conhecimento e expressam o que sabem. Há de se reconhecer que a ação e a expressão requerem uma grande quantidade de estratégias, práticas e organização. Não há modo de ação e expressão ideal para todos os alunos, assim, promove-se opções variadas para que a ação e a expressão se manifestem, pois são imprescindíveis.

Princípio III – Proporcionar Modos Múltiplos de Implicação, Engajamento e Envolvimento (*o porquê da Aprendizagem*).

As emoções e a afetividade são elementos cruciais para a aprendizagem, interferindo nos interesses e nas motivações para aprender. Assim, não há um único meio que seja ideal para todos os alunos e em todos os contextos. Torna-se importante proporcionar modos múltiplos de implicação e envolvimento (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p.736).

Diante daquilo que é proposto pela atual política pública de nosso país, bem como dos desafios ainda enfrentados para que a inclusão não seja apenas uma teoria a ser discutida, mas sim uma prática frequente e eficaz, o DUA pode se tornar um novo eixo norteador das discussões relacionadas à Educação Inclusiva no Brasil. Desse modo, salientamos a necessidade da difusão desse conceito, bem como de sua inclusão no campo de conhecimento dos professores, reconhecendo, desde já, a possibilidade de promover uma aproximação entre a prática docente e o respeito à variabilidade dos aprendizes.

Aproximações entre o desenho universal para aprendizagem (DUA) e a Comunicação Alternativa (CA)

Considerando os princípios propostos pelo DUA, é possível aproximá-lo à Comunicação Alternativa. Esta última pode ser definida como:

[...] uma área de interesse e atuação multidisciplinar que se dedica a desenvolver e disponibilizar instrumentos e estratégias alternativas de comunicação, para indivíduos com restrições temporárias ou permanentes no uso funcional da fala ou que necessitam de apoio substancial para o desenvolvimento da linguagem (FERREIRA-DONATI, 2018, p.87).

Como vemos, a CA é um recurso utilizado para acesso às informações, incluindo o aprendizado em sala de aula. Ademais, ela permite que o estudante se pronuncie, mesmo diante das impossibilidades comunicacionais que lhes são impostas. A Comunicação Alternativa é um recurso personalizado que contribui para a eliminação de barreiras comunicacionais na escola e nos diferentes ambientes sociais.

Partindo dessa premissa, a CA poderia ser vista como um recurso de uso exclusivo do estudante impossibilitado de se comunicar verbalmente ou até mesmo destinado apenas a estudantes com deficiência. No entanto, ela deve ser de uso comum, possibilitando que professores e estudantes a utilizem como mais uma estratégia de acesso ao ensino, além de interagirem.

Entendemos que a CA está implícita nos princípios que sustentam o DUA, por isso retomamos cada um dos princípios do DUA a seguir nos termos do CAST (2018). No que se refere-se ao Princípio I – “Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação (*o que da Aprendizagem*)” –, percebemos a importância de se apresentar aos estudantes um mesmo conteúdo em diferentes formatos. Considerando que cada estudante aprende de uma forma, conforme suas habilidades e potencialidades, pode-se priorizar um canal de aquisição da informação, com a possibilidade de torná-la ainda mais eficaz. Isso acontece quando o aluno se depara com a apresentação do conteúdo ensinado por meio dos símbolos da Comunicação Alternativa.

Quanto ao princípio II – “Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão (*o como da Aprendizagem*)” –, acreditamos na possibilidade de os educandos com ausência de comunicação verbal frequentarem a sala de aula com acessibilidade comunicacional garantida. No entanto, eles somente estarão na posição de falantes e comunicantes se lhes forem disponibilizados recursos, por exemplo, os símbolos encontrados na CA, garantindo que mensagem e conteúdo sejam transmitidos de forma funcional e eficaz.

Com relação ao princípio III – “Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão (*o porquê da Aprendizagem*)” –, proporcionar diferentes modos de ação e expressão, interferem, diretamente, na área de interesse apresentada pelo estudante e sobre como o engajamento, no decorrer do percurso, poderá acontecer. Assim, por meio da CA, disponibilizada como recursos de alta ou de baixa tecnologia, é possível que o estudante manifeste maior interesse em participar da estratégia proposta, uma vez que ele poderá expressar, além de sua opinião, suas dúvidas, entre outros comentários envolvendo atributos linguísticos e o direito à expressão.

Como vemos, a CA se destinava anteriormente a alunos considerados elegíveis à Educação Especial, apresentando-se na forma de materiais e recursos utilizados em ambiente de Atendimento Educacional Especializado (AEE), como se fosse a única possibilidade de se desenvolver sua prática na Educação Inclusiva. Hoje, no entanto, imersa no paradigma de uma abordagem curricular acessível, a CA se torna um recurso da prática educativa inclusiva em um ambiente em que todos os envolvidos, professores e estudantes, sejam dela usuários. Ou seja, o processo inclusivo exige que mais sujeitos dominem este código.

PRINCÍPIOS DO DUA	COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA
<ul style="list-style-type: none">• Princípio I – Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação (o que da aprendizagem)• Princípio II – Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão (o como da Aprendizagem)• Proporcionar Modos Múltiplos de Implicação, Engajamento e Envolvimento (o porquê da aprendizagem)	<ul style="list-style-type: none">• Apresentação do conteúdo através dos símbolos.• Permitir que o estudante utilize símbolos para expressar o que aprendeu, bem como suas dúvidas, através dos objetos símbolos e imagens.• Possibilitar a interação e o compartilhamento das informações, através dos recursos ofertados.

(CAST, 2018)

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Vale ressaltar que os cartões de comunicação impressos com símbolos pictográficos, precisam ser acessados em bancos de dados disponíveis em plataformas tecnológicas digitais. Dentre eles, podemos citar o ARASAAC.

Além da importância da capacitação, difusão de informação e formação do professor a respeito desses conceitos, aqui salientamos a necessidade de desmistificar o uso desses materiais, muitas vezes tidos como de alto custo ou de difícil acesso.

Ainda nesse percurso reflexivo, é possível caracterizar a CA como uma maneira de apresentar um texto multimodal, tal qual propõe o DUA. No que concerne à relação entre a tecnologia e a implementação do DUA, Sebastian-Heredero assim se pronuncia:

Aprender a demonstrar o uso efetivo da tecnologia é, por si só, um importante resultado educacional. A tecnologia permeia todos os aspectos de nossa economia e cultura. Atualmente, cada aluno precisa desenvolver uma série de competências muito mais amplas e dependentes de nossa cultura, que está em constante mudança. Além disso, o entendimento dessas tecnologias poderá auxiliar na melhor compreensão das possíveis opções não tecnológicas que podem ser usadas. [...] Não obstante, é preciso considerar que essas tecnologias não devem ser vistas como a única maneira de desenvolver o DUA. Professores eficazes devem ser criativos ao projetar ambientes educacionais flexíveis como respostas à diversidade de estudantes usando uma ampla gama de soluções com maior ou menor uso da tecnologia. O objetivo do DUA é criar ambientes nos quais todos tenham a oportunidade de se tornar estudantes avançados, e os meios para alcançá-lo devem ser flexíveis, sejam eles tecnológicos ou não (2020, p.741).

O autor destaca a importância da distinção entre o uso da tecnologia de forma geral e o uso da Tecnologia Assistiva, na qual recursos específicos são destinados ao público que, de forma não necessariamente patológica, já faz uso desses materiais.

Costa-Renders (2018) se ocupa de distinguir as tecnologias digitais e as tecnologias assistivas. No que tange ao uso da Tecnologia Assistiva, ela visa ao rompimento de barreiras

existentes entre as pessoas com e sem deficiência, de modo que não podemos restringir a utilização dessas tecnologias apenas a pessoas com deficiência, para evitar que elas sejam reduzidas às suas exclusivas tecnologias.

O uso da Tecnologia Assistiva por si só, não garante total acesso, resolvendo os impasses encontrados em um ambiente educacional. O uso das tecnologias é personalizado, seu uso avaliado, além de contarmos com a capacitação do professor para inserção destes recursos em ambiente como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou em outro ambiente que se fizer necessário.

Partindo dessa premissa, é lícito indagar se, do ponto de vista prático, a Tecnologia Assistiva, destinada a criar e a desenvolver recursos especializados para auxílio de pessoas com suas especificidades, não seria, ao mesmo tempo, uma Tecnologia de Informação e Comunicação. Ademais, é válido questionar se todas essas distinções são necessárias, uma vez que os recursos são apenas meios de acesso à aprendizagem.

Outra questão que emerge está relacionada à divisão por áreas específicas de pesquisa, embora sejam multidisciplinares. Em outras palavras, vale refletir sobre a razão de serem áreas tão distantes, se todas culminam – inclusive como uma das propostas da modalidade de aprendizagem trazida pelo DUA – no acesso ao ensino do estudante.

Quanto à multidisciplinariedade, o DUA demanda uma consideração relevante.

As Diretrizes UDL são uma ferramenta usada na implementação do Design Universal para Aprendizagem, uma estrutura para melhorar e otimizar o ensino e a aprendizagem para todas as pessoas com base em percepções científicas sobre como os humanos aprendem. As Diretrizes UDL podem ser usadas por educadores, desenvolvedores de currículo, pesquisadores, pais e qualquer pessoa que queira implementar a estrutura UDL em um ambiente de aprendizagem. Essas diretrizes oferecem um conjunto de sugestões concretas que podem ser aplicadas a qualquer disciplina ou domínio para garantir que todos os alunos possam acessar e participar de oportunidades de aprendizagem significativas e desafiadoras. Esta atualização se concentrará especificamente em abordar as barreiras sistêmicas que resultam em oportunidades e resultados de aprendizagem injustos. O CAST visa desenvolver um processo transparente, inclusivo e voltado para a comunidade. (CAST, 2018, n. p.)

Desse modo, vislumbramos a possibilidade de utilizar a CA, com base na abordagem proposta pelo DUA.

Considerações finais

Quando iniciamos este percurso investigativo, encontramos nosso primeiro desafio: a interlocução entre as áreas da educação e da saúde. Isso nos permitiria compor saberes e, ao mesmo tempo, diferenciá-los em suas expertises, especificidades e significados. Tê-nue era a linha que diferenciava o papel do professor e o do fonoaudiólogo, com relação à CA. Nesse sentido, o desenho universal para aprendizagem contribuiu para a superação deste desafio.

Discutir a CA em âmbito educacional, no sentido de oportunizar a voz aos seus usuários, promovendo o acesso e a participação, não foi o único ponto. Além disso, refletimos acerca da compreensão e do uso da CA como estratégia multimodal de ensino nos termos do DUA, permitindo que todos os estudantes se valessem dela, incluindo o aluno com dificuldades comunicativas ou ausência de comunicação verbal.

Desse modo, atingimos nosso objetivo geral, investigando como o Desenho Universal para Aprendizagem pode contribuir para o uso da Comunicação Alternativa numa perspectiva inclusiva na escola. Por meio do uso dos princípios do DUA, contribuimos para o reconhecimento da CA como um instrumento multimodal de ensino. Entendemos, ainda, que o trabalho com a CA é processual e deve ser instituído de forma transversal, em AEE e em sala de aula regular.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº.13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 28 nov. 2021.

CAST. Diretrizes de Design Universal para Aprendizagem. **Diretrizes UDL**, [s. l.], 2018. Disponível em:

https://udlguidelines.cast.org/?utm_source=castsite&lutm_medium=web&utm_campaign=none&utm_content=aboutudlast. Acesso em 25 mar. 2021.

COSTA-RENDERS, E.C. A escola inclusiva na perspectiva da pessoa com deficiência. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 3, p.47-66, jul./set. 2018.

COSTA-RENDERS *et al.* O Design Universal para a Aprendizagem: uma abordagem curricular na escola inclusiva. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 319-343 jul./set. 2019.

DELIBERATO, D.; MANZINI, J.E. **Portal de Ajudas Técnicas**: Equipamento e material pedagógico especial para a educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física. Recursos Para Comunicação Alternativa. Ministério da Educação. Secretaria De Educação Especial. Brasília, 2006.

DELIBERATO, D. Uso de expressões orais durante a implementação do recurso de comunicação suplementar e alternativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.15, n.3, p.369-388, setembro-dezembro, 2009.

DELIBERATO, D.; RIGOLETTI, V. Mediações Pedagógicas com alunos com deficiência e necessidades complexas de comunicação: percepção dos professores. **Revista Educação Especial**, v.33, p.01-25, 2020.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v.6, n.11, p.65-67, dez.2009.

FERREIRA-DONATI, G.C. Os Desafios Atuais da Comunicação Suplementar e/ou Alternativa no Brasil. In: MANZINI, J.E.; OLIVEIRA, J.P.; GERMANO, G.D. (Orgs). **Política de e para Educação Especial**. Marília: Ed. ABPEE, 2018.

FERREIRA-DONATI, G.C.; CAPELLINI, V.L.M.F. Consultoria colaborativa no ensino

- superior, tendo por foco um estudante com TEA. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.13. n. esp. 2, p.1459-1470, set.2018.
- GOBIERNO DE ARAGÓN. **ARASAAC** – Centro Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa. Aragón, 2021. Disponível em: <https://arasaac.org/>. Acesso em 03 de abr. 2021.
- GODOY, V. B. *et al.* Legislação brasileira e a inclusão escolar de indivíduos com distúrbios de comunicação. **Revista CEFAC**, São Paulo, v.21, n.3, p.01-10, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0216/201921315518>. Acesso em: 22 jan. 2022.
- ISAAC: International Society of Augmentative and Alternative Communication. **What is AAC?** [Internet]. Toronto: ISAAC; 2018. Disponível em: <https://www.isaac-online.org/english/what-is-aac>. Acesso em 12 mar. 2021.
- MULTIMODALIDADE. *In:* GLOSSÁRIO CEALE, [s/d]. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/multimodalidade>. Acesso em: 21 jan. 2021.
- PRAIS, J.L.S.; FLOR DE ROSA, V. Revisão Sistemática sobre Desenho Universal para a Aprendizagem entre 2010 e 2015 no Brasil. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 18, n.4, p. 414-423, 2017.
- REILY, L. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas: Ed. Papyrus, 2012.
- ROJO, R. Entre Plataformas, Odas e Protótipos: Novos Letramentos em Tempos de WEB2. **The Specialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, Campinas, v.38, n.1, p.01-20, jan./jul.2017.
- SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. O que é comunicação alternativa? **Assistiva Tecnologia e Educação**, 2021.
- SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem. **Revista Brasileira Educação Especial**, Bauru, v.26, n.4, p.733-768, out./dez., 2020.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE FONOAUDIOLOGIA. **História da Criação do Departamento de Fonoaudiologia Educacional da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. Disponível em: www.sbfa.org.br. Acesso em 29 jun. 2020.
- WOLFF, L.M.G.; CUNHA, C.M. Instrumento de avaliação de linguagem na perspectiva da Comunicação Suplementar e Alternativa: elaboração e validação do conteúdo. **Audiology, Communication Research**, 2018.

