

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU

BARBARA TERRA DO MONTE

POR TRÁS DO ESPELHO DE ALICE:

**NARRATIVAS VISUAIS COMO ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO**

Porto Alegre

2015

BARBARA TERRA DO MONTE

POR TRÁS DO ESPELHO DE ALICE:

**NARRATIVAS VISUAIS COMO ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Liliana Maria Passerino

Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos

Porto Alegre

2015

CIP - Catalogação na Publicação

Monte, Barbara Terra do
POR TRÁS DO ESPELHO DE ALICE: NARRATIVAS
VISUAIS COMO ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO / Barbara Terra do
Monte. -- 2015.
211 f.

Orientadora: Passerino Maria Passerino.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Narrativas visuais. 2. Transtorno do Espectro
do Autismo. 3. SCALA. 4. Educação Especial. 5.
Inclusão. I. Maria Passerino, Passerino, orient. II.
Título.

BARBARA TERRA DO MONTE

POR TRÁS DO ESPELHO DE ALICE:

**NARRATIVAS VISUAIS COMO ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora:

Professora Dra. Liliana Maria Passerino (Orientadora)

Professor Dr. Cláudio Roberto Baptista (PPGEDU/UFRGS)

Professora Dra. Cleonice Bosa (PPGPSICO/UFRGS)

Professora Dra. Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher (FACED/UFRGS)

Professora Dra. Maria Rosangela Bez (I3C)

Porto Alegre, _____, de _____ de _____.

Dedico este trabalho...

A minha família por possibilitar um mundo repleto de sonhos e conquistas. *Ao meu irmão Cleiton (Tonton)* por me apresentar uma nova perspectiva de viver num mundo tão limitado, em que ser “normal”, para nós, é impossível. *Ao Márcio*, meu companheiro, pelo apoio incondicional e constante incentivo.

AGRADECIMENTOS

*Penetra surdamente no reino das palavras.
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.*

[...]

Chega mais perto e contempla as palavras.

*Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:*

Trouxeste a chave?

Carlos Drummond de Andrade, in 'Procura da Poesia'

As inúmeras palavras que constituem um texto, são marcas de uma caminhada compartilhadas por outros sujeitos, que entre alegrias e tristezas, resplandece conquistas de um aprender fortificado pelas vozes, olhares e gestos carinhosos. Ato que devem ser agradecidos, em que ousou fazer através de palavras singelas, mas que extravasa os sentimentos de um coração inquietante.

Agradeço aos meus pais, irmã e irmãos, pelo amor, pelo carinho, pelo respeito, pelo apoio e pela confiança, sentimentos fortalecidos pela distância. Família que compreendeu a minha escolha, abdicando de momentos de convivência preciosos!

À Márcio, que esteve junto comigo em todos os momentos dessa caminhada, sempre incentivando e prestigiando meu trabalho. Agradeço pelo seu amor, companheirismo, amizade e paciência em inúmeros momentos de “solidão” e de altos e baixos.... Esse trabalho é seu também!

Aos meus sogros, Conceição Dias da Silveira e Cyro Calçada Silveira, que sempre incentivaram e respeitaram minha decisão. Agradecida pelas inúmeras palavras carregadas de carinho e sabedoria.

À minha orientadora, Liliana Maria Passerino, que com carinho aceitou a tarefa de me orientar e me acolheu com seu amor e generosidade. Agradeço pela paciência de me escutar, de acalmar meus anseios e de respeitar a escrita desse trabalho. Obrigada, pelas grandiosas

oportunidades de aprender contigo novas/outras formas de ver o mundo, deixando-me com um gostinho de quero mais. Obrigada prof. Lili pelas palavras carinhosas, depoimentos, que fizeram lágrimas caírem descontroladamente. A ti devo essa dissertação!

Ao professor Cláudio Roberto Baptista, por possibilitar fazer parte de um grupo, que com certeza trouxe contribuições significativas tanto para minha vida acadêmica, quanto profissional. Muito obrigada!

À professora Cleonice Bosa, à Cláudia Sanini, à Adriano Nuernberg, que compartilharam comigo vivências riquíssimas, que permitiram “ler” as entrelinhas de um sujeito com autismo. Obrigada aos três pelos ensinamentos preciosos de uma área tão complexa.

E nesse processo, uma Teia se forma, colegas e amigos terminam por ser envolvidos. Então agradeço a todos do grupo TEIAS, pelos momentos de aprendizagens que compartilhamos através dos risos, brincadeiras, leituras e discussões! Momentos que foram registrados no meu coração e alguns eternizados na alma! Assim como, a todos do OBEDUC/NEPIE, que me acolheram com muito amor e carinho. Relações que ultrapassam os muros de uma Universidade, que fazem parte de mim, enquanto um sujeito ativos dessas interações sociais. Em especial, as amigas Graciela Fagundes Rodrigues, Maria Rosângela Bez, Ana Cristina Cypriano Pereira, Ana Carla Foscarini, Renata Bonotto, Clarissa Hass, Mayara Costa, Melina Benincasa, Rejane Tesch Noal, Juliana Silveira Morschbacher, Mariana Brito e ao amigo Marcus Morais.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS) que sempre esteve a disposição para auxiliar e responder minhas inquietações. Como também, a CAPES/OBEDUC, por ter financiado meu estudo, assim, podendo dedicar-me inteiramente à pesquisa.

A todos da Creche Sagrada Família, que abriram as portas para a pesquisa, pela cooperação e por compartilhar momentos incríveis. E também aos três sujeitos, pois sem eles essa pesquisa não seria nada.

Por fim, agradeço a banca, pela disponibilidade de compartilhar comigo este momento mágico, um sonho realizado. Pelas leituras atentas e críticas que me desafiaram a ir além de um simples pesquisar, mas transpor um muro limitado muitas vezes. Agradeço a todos pelas contribuições significativas e valorosas.

A todos meus sinceros agradecimentos.... Muito obrigada!

RESUMO

A participação e a interação da criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no período da Educação Infantil possibilita seu desenvolvimento social, cognitivo e cultural quando é um tempo cheio de significados que contribuem para uma inclusão efetiva. Assim, esse tempo vem a promover aprendizados para preparar esses sujeitos para as próximas etapas de escolarização ao envolver ações realizadas em conjunto com outros sujeitos e através do meio. O participar e o interagir não estão focados somente na linguagem falada, mas na comunicação compreendida pelo próximo. Essa investigação tem um caráter qualitativo e a partir do estudo de caso de três sujeitos com autismo, tendo como cenário uma creche vinculada à Rede Municipal de Porto Alegre-RS, que atende crianças de 0 a 6 anos em turno integral. Objetiva analisar a apropriação das narrativas visuais mediadas pelo SCALA (Sistema de Comunicação Alternativa para o Letramento no Autismo) no processo de inclusão de crianças com TEA na primeira infância. O embasamento teórico centra-se na perspectiva Sócio-histórica e seus conceitos de mediação e linguagem. A partir das observações e análises dos dados gerados, percebe-se que 1) a mediação do sistema proposto fornece apoio à inclusão a partir da participação e da interação, permitidas pela comunicação de gestos, movimentos inquietantes, palavras intraduzíveis e olhares penetrantes; 2) a mediação do sistema permite antecipar um aprender a partir de leituras de pictogramas, baseado na Comunicação Alternativa, que nos detalhes possibilitou uma efetividade de um processo complexo do ler - nos detalhes e nas entrelinhas habilita-se um sujeito ativo e interativo - um agente; e 3) o sistema revela-se como uma ferramenta capaz de extrapolar as telas, em que associado à baixa tecnologia também possibilita um novo/outro modo de interagir e participar. A partir dessa experiência, entre uma narrativa e outra, é proporcionada uma reflexão sobre a importância do papel do professor para sustentar as várias formas de "ser" e "estar" na escola. Os movimentos das crianças com TEA não são indícios de limitações deles, mas da limitação da compreensão do outro através de uma comunicação corporal. Verifica-se também a medicalização como um limitante do corpo, que influencia o processo de ensino e aprendizado. Por fim, evidencia-se que a mediação do sistema permite que todos os sujeitos envolvidos sejam agentes ativos de um percurso repleto de leituras do outro, do eu e do livro, que entre a imaginação e os significados fizeram-se presentes. Esses sujeitos são autônomos e cúmplices de um fabular permeados pelos signos e instrumentos que foram compartilhados pelas ações e invenções - uma apropriação intensa e significativa que potencializa e efetiva uma inclusão constituída por inúmeras leituras.

PALAVRAS-CHAVES: Narrativas visuais; Transtorno do Espectro do Autismo; SCALA; Educação Especial; Inclusão.

ABSTRACT

Participation and interaction of children with Autism Spectrum Disorders (ASDs) in Kindergarten enables their social, cognitive and cultural development as it is a period full of meanings that contribute to effective inclusion. Such period promotes learning and preparation for future schooling stages through engaging actions carried out in cooperation with other subjects and the environment. Participation and interaction are not solely built from spoken language, but communication understood by each other. This research is a qualitative case study involving three subjects with autism enrolled in a full time nursery school. This school joins the Municipal Network of Education of Porto Alegre in Rio Grande do Sul (Brazil) serving children from 0 to 6. Investigation aims to analyze the appropriation of visual narratives mediated by SCALA (System of Alternative Communication for Literacy in Autism) in the inclusion of children with ASDs in early childhood. Theoretical foundation lies on a sociohistorical perspective and its concepts of mediation and language. From the observations and analysis of the data generated, it is derived that 1) the mediation of the proposed system provides support for inclusion through participation and interaction by means of communication of gestures, restless movements, unclear words and staring looks; 2) the mediation of system allows to anticipate a learning process emerging from pictogram reading (Alternative Communication), which provides evidences of effectiveness through the details of the complex reading process - in the details and between the lines, it triggers them to become active and interactive subjects - agents; and 3) the system acts as a tool extrapolating the screen; when in association with low technology, it also enables a new and alternative way to interact and participate. The experience in the field, from narrative to narrative, evokes a reflection on the importance of the teacher's role in providing support to varied forms of "being" in school. The movements of students with ASD are not evidence of their limitations, but evidence of the limitation to understanding through body communication. Medicalization has been perceived as body limiting factor with impacts on teaching and learning processes. Finally, it becomes evident that the system's mediation allows all those involved to be active agents of a trajectory full of readings of others, the self and the book, all present amidst imagination and meanings. Those subjects are autonomous and accomplices of a fable permeated by the signs and tools that have been shared through actions and inventions - an intense meaningful and, yet, effective appropriation that consists of several readings and leverages inclusion.

KEYWORDS: Visual narratives; Autism Spectrum Disorder (ASD); SCALA; Special Education; Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- <i>Vênus no Espelho, pintura de Diego Velazquez</i>	23
Figura 2- <i>Número de matrículas de alunos incluídos na Educação Básica no Brasil, ano de 2012</i>	26
Figura 3- <i>Número de matrículas nas Escolas Especiais. Fonte: MEC/ INEP, 2012</i>	26
Figura 4- <i>Análise das matrículas realizadas nas diferentes instâncias administrativas escolares do município de Porto Alegre. Fonte: INEP – Microdados, 2013</i>	27
Figura 5- <i>Dados de matrículas referente ao 1º ano do Ensino Fundamental de Porto Alegre, do ano de 2013.</i>	27
Figura 6- <i>Análise entre o estado do Rio Grande do Sul e a cidade de Porto Alegre ao que se refere a matrícula de crianças com autismo na Educação Infantil na modalidade de ensino municipal.</i>	28
Figura 7- <i>Diagrama "Quinteto Dramático" do trabalho</i>	38
Figura 8- <i>Diagrama do Quinteto de Burke</i>	51
Figura 9- <i>Diagrama caso de Caso das Narrativas Visuais. Fonte: Bez (2014)</i>	56
Figura 10- <i>Sistema SCALA: Módulo Prancha</i>	55
Figura 11- <i>Acesso as Narrativas Visuais. Fonte: SCALA Web</i>	56
Figura 12- <i>A e B: escolha do layout. Fonte: SCALA Web</i>	59
Figura 13- <i>A e B: Acesso as categorias de imagens e outras funções. Fonte: SCALA Web</i>	59
Figura 14- <i>A, B, C e D: Escolha do Cenário. Fonte: SCALA Web</i>	60
Figura 15- <i>A: Seleção das categorias e a escolha dos pictogramas; B: Registro da história. Fonte: SCALA Web</i> ...	61
Figura 16- <i>Uso das funcionalidades das Narrativas Visuais. Fonte: SCALA Web.</i>	61
Figura 17- <i>A, B e C: Balões de diálogos. Fonte: SCALA Web</i>	62
Figura 18- <i>A: Função concluir, excluir e B: layout pronto. Fonte:SCALA Web</i>	63
Figura 19- <i>A e B: história finalizada. Fonte: SCALA Web</i>	63
Figura 20- <i>Diagrama do Estudo de Caso. Fonte: autoria própria</i>	67
Figura 21- <i>Esquema da Pesquisa. Fonte: autoria própria.</i>	68
Figura 22- <i>Diagrama de Observação Exploratória. Fonte: autoria própria.</i>	69
Figura 23- <i>Diagrama das Triangulações do Estudo de Caso. Fonte: autoria própria.</i>	72
Figura 24- <i>Mapa processo de contação de histórias. Fonte: autoria própria.</i>	77
Figura 25 - <i>História O Menino e a Bruxa de autoria dos alunos. Fonte: SCALA WEB.</i>	93
Figura 26- <i>História "O tesouro dos Sapos". Fonte: SCALA web</i>	107
Figura 27- <i>História "O menino pintando".</i>	133
Figura 28- <i>História de Gabriel. Fonte: SCALAWeb</i>	149
Figura 29- <i>História de Paulo. Fonte SCALAWeb</i>	151
Figura 30- <i>Pictogramas com códigos complexos</i>	157
Figura 31- <i>Pictogramas com características distintas</i>	157
Figura 32- <i>Pictogramas que correspondem à imagem já estabelecida pela sociedade.</i>	157
Figura 33- <i>História de Pedro com o App SCALA. Fonte: SCALA Tablet</i>	162
Figura 34- <i>História "O Homem que Amava Caixas"</i>	178
Figura 35- <i>História " A Música dos Bichos"</i>	179
Figura 36- <i>História "Olívia e o Violino"</i>	180
Figura 37- <i>Livros adaptados com pictogramas.</i>	180
Figura 38 - <i>Estratégias de baixa tecnologia das histórias "Chapeuzinho Vermelho" e a "Casa Sonolenta"</i>	181
Figura 39 - <i>Teatrinho da história "Chapeuzinho Vermelho"</i>	181
Figura 40 - <i>Esquema do processo de participação e interação. Fonte: autoria própria.</i>	183

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
CA – Comunicação Alternativa
CAA – Comunicação Alternativa e Ampliativa
CAT - Comitê de Ajudas Técnicas
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CID – Classificação Internacional de Doenças
CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DCC - Desenvolvimento Centrado em Contexto de Uso
DSM - Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OSM – Organização Mundial da Saúde
PNE - Plano Nacional de Educação
PPGEDU – Programa de Pós-graduação em Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
PPS – Processos Psicológicos Superiores
SCALA – Sistema de Comunicação Alternativa e Letramento para Pessoas com Autismo
SIR – Sala de Integração e Recursos
SMED – Secretaria Municipal de Educação
TA – Tecnologia Assistiva
TEA – Transtorno do Espectro Autista
TEIAS – Tecnologia em Educação para Inclusão e Aprendizagem em Sociedade
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

PREFÁCIO	14
PRIMEIRAS PÁGINAS AMARELADAS DE UM LIVRO...	16
1. PREPARANDO O ENREDO, ABRINDO AS CORTINAS!	22
1.1 O TÍTULO	22
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA.....	24
1.3 OBJETIVOS	24
1.4 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO	25
.....	26
2. APRESENTANDO O PALCO: REFERENCIAL TEORICO	35
3. ATOS DE LEITURA: ENTRE SUJEITOS E APRENDIZAGENS	39
3.1 DESENNOLAR DE UMA HISTÓRIA INCOMPLETA: A INCLUSÃO	39
3.2 AUTISMO: UM ATOR, MUITAS ABORDAGENS.....	39
4. NARRANDO: ENTRE INTERAÇÃO E LINGUAGEM	46
4.1 A LINGUAGEM: AÇÃO SOCIAL.....	46
4.2 COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUTISMO: RELAÇÕES DE UM NARRAR DIFERENTE	48
4.3 DO LIVRO A NARRATIVA VISUAL: POSSIBILIDADES DE ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO	49
5. AS DIFERENTES FORMAS DE NARRAR UMA HISTÓRIA	55
5.1 SCALA(NDO): AVENTURAS DO DESENVOLVIMENTO DAS NARRATIVAS VISUAIS.....	55
6. CONSTRUÍNDÓ A HISTÓRIA: O ROTEIRO	64
6.1 AS ETAPAS DE UMA PESQUISA	68
6.2 ANDAMENTO DA PESQUISA	72
7. ENTRE CENAS CONSTITUI O APRENDIZADO	76
7.1 ANÁLISE DA HISTÓRIA: “O HOMEM QUE AMAVA CAIXAS”	78
7.2 ANÁLISE DA HISTÓRIA: “RODOLFO E O TESOURO PERDIDO”	94
7.3 ANÁLISE DA HISTÓRIA: MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA	108
7.4 ANÁLISE DA HISTÓRIA: A MÚSICA DOS BICHOS	117
7.5 ANÁLISE DA HISTÓRIA: A CASA SONOLENTA.....	134
7.6 ANÁLISE DA HISTÓRIA: CHAPEUZINHO VERMELHO.....	153
7.8 SÍNTESE DAS ANÁLISES.....	176

FECHAM-SE AS CORTINAS E ENCERRA O PRIMEIRO ATO.....	184
REFERÊNCIAS	189
ANEXO A	202
ANEXO B.....	205
ANEXO C	207
APÊNDICE A.....	209

*Não tenho certeza de nada, a não ser da santidade dos afetos do coração
e da verdade da imaginação – o que a imaginação capta como beleza
deve ser verdade – tenha ou não existido antes.*

John Keats, carta a Benjamin Bailey

22 de novembro de 1817

PREFÁCIO

Era uma vez...

Tudo começou numa cidade ao sul do Rio Grande do Sul, chamada Rio Grande, a que deu origem ao nome do estado.

Eu tinha três anos e sete meses, quando meu irmão nasceu. Foi uma grande alegria na família. E para mim, foi um momento de perceber um sujeito e de atribuir intenções a ele, de fabular acontecimentos. Alguém para contar histórias, de compartilhar a imaginação, como ocorria entre meus quatro irmãos mais velhos e eu. Histórias infinitas que possibilitaram o gosto pela literatura. Mas, neste contexto algo de estranho ocorria, meus olhares inocentes percebiam algo que a mente não entendia. Após dois anos e alguns meses, meu irmão foi diagnosticado como autista. Ele não me olhava, não escutava minhas histórias e mantinha seu corpo em constante movimento. Como contar histórias pra ele? Por que ele não para? Para onde ele olha? Indagava meus pais e irmãos. Sempre diziam: tenha paciência, ele é muito especial!

Conforme o tempo passava, o especial continuava sendo compreendido. Algumas situações peculiares, outras tristes, outras engraçadas, algumas histórias narradas e neste contexto constituíamos um sentimento um pelo outro. Cresci envolvida com o especial, na família, na escola de meu irmão onde muitas vezes ficava por um bom tempo, na rua... encontros com sujeitos considerados amigos especiais do peito. E nesta vivência de quase doze anos, com um olhar mais atento, observava e analisava o contexto da escola especial – AMAR, meu irmão era diferente dos outros sujeitos... tinham aspectos peculiares convergentes em relação ao meio. Então, insisti com meus pais... ele não é autista! Ele não pode ficar numa escola que não é para ele! Com o passar do tempo e minhas manifestações diárias, meus pais procuraram um geneticista... como resultado: sim! Ele não era autista... mas continuava a ser alguém especial.

Quando inicio a docência algo chama minha atenção, em todas as turmas tinha alguém especial, na sua maioria crianças com este transtorno tão peculiar – o autismo. Passava os anos, minha turma sempre mantinha as características.

Até que um dia, numa pequeníssima escola de Educação Infantil, um encontro muito especial acontece. No corredor da escola, um menino de dois anos, moreno claro, com cabelos longos cacheados, tremelica suas pequenas mãos, percorrendo as paredes da escola com seu olhar cor de mel. Com um sorriso nos olhos, vem em minha direção e espontaneamente abro

meus braços. O encantamento deste momento fez-me estabelecer um compromisso longo e misterioso. Um desafio gratificante, um permanente aprender: trabalhar com crianças com autismo.

Abre-se uma porta imensa de possibilidades enriquecedoras enquanto professora e aluna, sobre algo que durante muito tempo já fazia parte das minhas vivências desde a infância. A cada dia uma descoberta, uma viagem por algum lugar que a literatura pudesse me levar, para um pensar e significar. A sala como uma grande porta aberta era um convite, uma possibilidade de compartilhar / inventar aquele lugar chamado escola.

Novas portas se abriram e possibilidades eram criadas. Nesse processo, houve diversos impasses, desentendimentos e questionamentos: Qual seria a função do professor neste contexto? Como, do lugar de professora, poderia auxiliar alguém como Victor? Como mediar relações tão tensas, delicadas e necessárias? A ludicidade me permite ultrapassar os limites da compreensão de um sujeito?

Mesmo ao fim de uma experiência tão gratificante enquanto professora, sujeito “incompleto”, meus questionamentos continuaram a percorrer entre conhecer, aventurar, até uma formação mais focada na área da Educação Especial e Processos Inclusivos, potencializando meus saberes e fazeres.

PRIMEIRAS PÁGINAS AMARELADAS DE UM LIVRO...

O imaginar, na perspectiva da narração de histórias, possibilita à criança experiências multidimensionais complexas. Essas constituem-se em um jogo de leituras interpretativas, sutis e explícitas, das relações entre vivências e memórias tecidas com o (re) conhecimento do novo, com estratégias criadas como forma de comunicação, de desvendar o pensamento do outro.

Por outro lado, conforme Busatto (2007, p. 13), o ato de narrar como recordar: “recordare, recordar (cor – cordis: coração, em latim), trazer para o coração o que estava na memória, e fazer da memória um coração”. Intenso aprendizado, impenetrável aos olhos humanos, mas constituídos no ato de narrar alicerçado no nosso imaginário infantil. Imaginação essa indissociável da razão, na qual um completa o outro, sempre que possível, na mediação do adulto (HELD, 1980).

Imaginar! Narrar! Funções mentais complexas¹ que compõem o sistema psicológico e permitem a constituição da consciência (VYGOSTKY, 2007), possibilitando à criança preservar o passado, transformar o presente e adentrar em seu futuro através do imagético evocado pelas narrativas visuais. Nesse sentido, as narrativas são parte da nossa história, enquanto sujeitos Sócio-históricos, na busca de significações para vida e para nossa própria história, sejam elas factuais ou (re) inventadas nas diferentes instâncias sociais. Assim, compõe-se como um discurso de reflexão e descobertas alicerçadas na perspectiva intrapessoal e interpessoal², ancorados à interação social e por meio de uma apropriação da linguagem, que descortina na primeira infância.

Um pensamento expresso discursivamente na organização de uma história (BRUNER, 1998) oportuniza evocar personagens. Esses personagens encenam ações e intenções no desenrolar do enredo, envolto de consequências e circunstâncias inimagináveis. Uma fábula ultrapassa os limites do real, do tempo e do raciocínio lógico, de um mundo possível, (re) configurando o cotidiano do narrador. E é entre esse narrar histórias que somos marcados pelas inúmeras vozes e lugares, oportunizando instabilidades sensoriais, cognitivas e afetivas, como deslizamentos oportunos em que compreendemos o mundo, os outros e a nós mesmos. Larrosa

¹ Os processos psíquicos complexos, referidos neste trabalho, “não implica no desenvolvimento biológico, mas sim como resultados das formas sociais de atividade humana” (LURIA, 1986, p.95).

² Os processos intrapessoal e interpessoal são considerados para Vygotsky (2007) a reconstrução interna das operações externas através da internalização. Logo, são funções que ocorrem ao longo do desenvolvimento da criança: primeiramente no nível social, após no nível individual. Neste sentido, um processo entre pessoas (interpsicológico), e, depois, no interior da criança (intrapicológico).

(1999, p. 462) comunga com essa afirmação, compreendendo a narrativa como estratégia na relação do si mesmo e do outro, ao expor: “o sentido de quem somos depende das histórias que contamos e que nos contamos”.

Nesse sentido, as narrativas, como ações, são mediações³, que, a partir de atores, cena, propósito e agência, mediam experiências, constroem relações e significados pelos sentidos compartilhados. Segundo Wertsch (1998, p.28 e 29), enquanto processo dinâmico, essa ação é modelada pelas “ferramentas ou artefatos culturais”, no contexto escolar. Conforme Pontecorvo (2005), o contexto escolar, atualmente, ainda é entendido como um produto sedimentado desde a era industrial, arraigado nas práticas generalizadas em uma cultura baseada na escrita e na transmissão de conhecimento. Tendo a compreensão da gravidade que o conceito de escola percorre entre a sociedade, que, neste trabalho, nos permitimos evidenciar o cenário escolar com uma grande porta aberta para o ensinar e o aprender em comunhão.

O cenário do trabalho foi uma creche vinculada à Rede Municipal de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, situada no bairro Cidade Baixa, onde são atendidas crianças de 0 a 6 anos em turno integral. A matrícula da escola era de 98 crianças, sendo que, na turma investigada, Maternal II, eram 19 (dezoito) sujeitos com idades entre 3 e 4 anos, com regência de duas Educadoras Assistentes⁴. Nessa pequena turma, três meninos foram diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA)⁵, sendo estes os sujeitos da respectiva pesquisa.

Ao compreender o contexto da instituição, percebemos que apresenta um cenário inclusivo, o qual assegura igualdade de oportunidades para todos, no que se refere ao acesso e à permanência, refutando qualquer tipo de discriminação (BRASIL, 2004). O Ministério da Educação e Cultura (MEC) delinea a Escola Inclusiva como a que “garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades” (BRASIL, 2004, p. 7). Sobre tal afirmação, compreendemos que o sujeito é o agente principal da ação educacional, respeitado nas suas capacidades e individualidades, através de uma pedagogia de qualidade.

³ A mediação é entendida como a “interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos ao uso de signos” como cita Cole e Scribner (2007).

⁴ Na instituição de ensino, foi nomeada Educadora Assistente, a pessoa que não apresenta formação na área educacional ou que tem no seu currículo o Ensino Normal (Magistério).

⁵ A terminologia utilizada de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), está baseada no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), lançado em 2013.

A inclusão, mesmo sendo um ato discutido anteriormente à Constituição de 1988, ainda se configura limitada. As mudanças de paradigmas propostas nas instituições educacionais representam nos currículos, nas avaliações, desvanecer os obstáculos atitudinais de profissionais da educação e familiares. No entanto, a inclusão ainda se constitui em um desafio que envolve reflexão, comprometimento de todos, engajados em perceber capacidades e possibilidades de pertencimento ao espaço escolar.

Nesse cenário, as Tecnologias Assistivas (TA), enquanto artefato, procedimentos e serviços, adentram como parte de estratégias pedagógicas. Quando falamos em crianças não oralizadas, com dificuldades de participar de narrativas, como no caso de crianças com TEA, elas adquirem um papel de mediação essencial. Um Sistema de Comunicação Alternativa (CA) possibilita promover um ponto de partida, mesmo inicial, para um processo inclusivo através das narrativas, desenrolado com todos, pois o uso desse sistema “preocupa-se com técnicas, processos e ferramentas que auxiliem a comunicação, como apoio, complementação ou substituição da fala”, segundo Bez (2014, p.15). Logo, a comunicação implica em “reorganização e coordenação das representações sociais, culturais e mentais do sujeito em interação” (PASSERINO, 2012, p. 225).

Ao considerarmos os sujeitos com TEA, uma síndrome que apresenta particularidades relacionadas à Comunicação, Interação Social e em padrões de Comportamentos Restritos e Repetitivos (DSM 5, 2013); percebemos a importância desse *software*, o qual possibilita aos sujeitos interagir e desenvolver “habilidades para o uso intencional de símbolos linguísticos” (PASSERINO, 2012, p.230). Assim, o Sistema SCALA adentrou no cenário como um instrumento capaz de extrapolar as dificuldades de cada sujeito, proporcionando um ambiente digital focado no princípio da interação e da comunicação, desenvolvido com o propósito de ampliar a autonomia da criança e sustentar o ensino e o aprendizado, compartilhado por diferentes funcionalidades que permitem ao sujeito um alto nível de usabilidade, embasado na epistemologia sócio-histórica.

Nesse sentido, a presente dissertação tem como objetivo analisar a apropriação das narrativas visuais mediadas pelo SCALA⁶, no processo de inclusão de crianças com TEA na primeira infância, como um investimento significativo no desenvolvimento da linguagem e da

⁶ O projeto SCALA tem aprovação do Comitê de Ética da UFRGS. Os participantes da pesquisa de todos os contextos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

interação social. Acreditamos que o SCALA possa proporcionar a competência dos sujeitos, enquanto agentes propositivos do aprender e do ensinar, potencializando um ambiente rico em experiências sociais, culturais, afetivas e cognitivas. Para isso, o embasamento teórico centrou-se na perspectiva Sócio-histórica, nos princípios conceituais de mediação: Vygotsky (2007), Wertsch (1998 e 1999); e de linguagem: Luria (1986), Vygotsky (2001) e Tomasello (2003).

Nesse contexto, o trabalho organizou-se em oito capítulos, que sustentaram a pesquisa, privilegiando elementos extremamente importantes, os quais gradativamente foram sendo apropriados e conceitualizados. No capítulo PREPARANDO O ENREDO, ABRINDO AS CORTINAS! foi apresentado o título, o problema, os objetivos e a justificativa do estudo. E nesse justificar, apontamos os princípios fundamentais que precisam ser dialogados: na escola, nas salas de aulas, nas Secretárias de Educação e entre outros tantos lugares.

Primeiramente, foram apresentados os dados quantitativos do Censo Escolar de 2010 a 2013, através dos microdados, os quais evidenciam o aumento das matrículas de sujeitos com autismo nas turmas regulares, o que tudo indica uma inclusão, conforme a política. No entanto, também apontam o aumento considerável de sujeitos diagnosticados, permitindo uma generalização, uma rotulação. Em segundo lugar, discutimos a perspectiva inclusiva, a Educação Especial e o autismo presentes nos trabalhos nas diversas áreas de pesquisas e, foi perceptível que a caracterização e as sintomatologias estão impregnadas no consciente coletivo, principalmente, na sala de aula. Além disso, foi exposto um outro/novo foco sobre os sujeitos e seu processo de aprendizagem, implicado na mediação.

No capítulo APRESENTANDO O PALCO: REFERENCIAL TEÓRICO, como próprio título já expõe, apresentamos os principais conceitos que sustentaram a pesquisa. Nesse atribuir significados às narrativas visuais, à imaginação, ao sistema SCALA, abordamos: os processos psíquicos superiores; a atenção conjunta; os instrumentos e os signos; representações nas interações sociais e culturais; a internalização do aprender e a ação simbólica.

O próximo capítulo, ATOS DE LEITURA: ENTRE SUJEITOS E APRENDIZAGENS, pontuou os inúmeros processos de constituição de um sujeito e o transtorno que o intitula - autista, que perpassa um manual e entranha nas paredes de uma sala de aula, engessando e cegando as pessoas diante das capacidades da criança. A educação vira um processo de normalização, que insiste em controlar comportamentos inquietantes aos nossos olhos fracos, frágeis em não ver os movimentos de um corpo que fala e interage. Nesse contexto, desfocamos

este olhar para pensar a escolarização a partir de lentes mais potentes e de permitir um lugar possível para o ensinar e o aprender. Acreditamos, pois, que “o impacto do diagnóstico é impregnante e têm múltiplos que podem produzir o sofrimento do sujeito. Sofrer no sentido de sentir-se culpado em função do ‘distúrbio’, ou de passar a confundir com o próprio distúrbio” (FREITAS, 2011, p. 177).

No quarto capítulo, intitulado NARRANDO: ENTRE INTERAÇÃO E LINGUAGEM, debruçamo-nos nos processos de linguagem e pensamento, princípios fundamentais do trabalho, um dos alicerces que pensou a participação e a interação dos sujeitos; que interpretou as magnitudes de suas criações e suas enriquecedoras imaginações. A linguagem está para além de uma simples associação da palavra ao objeto, mas no envolvimento da comunicação e das práticas sociais. Além disso, salientamos a importância de uma comunicação alternativa, como um elemento primordial à interação social e cultural e, assim, sustentamos o Sistema SCALA como um instrumento potente no uso intencional de símbolos linguísticos, capaz de promover aprendizagens e participação social. Ainda, nesse capítulo, consta um diálogo entre mediação e narrativas visuais, que propiciaram uma zona de desenvolvimento potencial, a qual deve ser lida nas entrelinhas do ensinar e do aprender.

AS DIFERENTES FORMAS DE NARRAR UMA HISTÓRIA é o título do quinto capítulo, no qual apresentamos o SCALA e todas suas potencialidades e configurações como um instrumento para além de uma tela do computador, *tablet* ou TV. As narrativas visuais e suas complexidades ampliaram o leque de possibilidades para um sujeito criar, recriar e manifestar seus desejos, anseios e afetos. Em CONSTRUÍNDO A HISTÓRIA: O ROTEIRO, abordamos e destacamos a metodologia de Estudo de Caso, os motivos do método e os detalhes – o pontapé inicial – da pesquisa. Foi neste capítulo que expusemos os agentes, o cenário, os instrumentos, os propósitos e a agência. Expusemos, também, os alicerces para: o pensar, (re) pensar; refletir sobre as dinâmicas de contação de histórias; de conhecer os sujeitos, suas habilidades e seus gostos; de aproximar-se da creche; de interlocuções entre os inúmeros sujeitos que participaram nos bastidores, nas coxias.

Por último, ENTRE CENAS CONSTITUI O APRENDIZADO, apresentamos as análises da pesquisa. Há uma seleção de cenas mais significativas, por meio das quais dialogamos entre histórias, desenhos, participações e interações sociais, culturais, políticas e cognitivas. Um

momento em que se refletiu sobre cada detalhe, em que se percebeu o outro e suas inúmeras formas de expressar-se.

Finalmente, o capítulo 8, FECHAM-SE AS CORTINAS E ENCERRA O PRIMEIRO ATO, em que estão as considerações finais que anunciam os resultados da pesquisa. Obtivemos, pois, conclusões significativas que demonstram o quanto as narrativas visuais, mediadas pelo Sistema SCALA, foram essenciais para a participação e a interação dos sujeitos. Damos destaque para o uso da Comunicação Alternativa através dos pictogramas, como imagens atribuídas de valores sociais e culturais. Em outras palavras, é a comunicação nas suas diferentes dimensões. Logo, os três princípios – participar, interagir e comunicar – implicaram fortemente para uma inclusão efetiva.

1. PREPARANDO O ENREDO, ABRINDO AS CORTINAS!

1.1 O TÍTULO

Reportemo-nos ao título desta pesquisa, o qual alude ao substantivo “espelho”, como tal, muitas vezes utilizado no trato de crianças com TEA. O “espelho” é visto como um artefato que “cria” uma dimensão paralela; uma dupla interpretação do sujeito numa imagem invertida; um mundo além do nosso, como a história da Alice no País das Maravilhas.

Ele é visto, também, como um objeto com “poderes” para além da nossa imaginação, capaz de influenciar a formação e a constituição do ser, como Cecília Meireles (2003) expõe no poema intitulado “Mulher ao Espelho”,

Mas quem viu, tão dilacerados,
olhos, braços e sonhos seus
e morreu pelos seus pecados,
falará com Deus.

Falará, coberta de luzes,
do alto penteado ao rubro artelho.
Porque uns expiram sobre cruzes,
outros, buscando-se no espelho.

Paul Eluard (1999) menciona em seu poema uma outra concepção de “espelho”, representando uma distração momentânea do homem, mas que reflete de forma cruel a realidade do seu contexto e da sua forma corporal e ilusória.

Ele dissipa a claridade
Mostra aos homens as imagens sutis da aparência
Arrebata aos homens a possibilidade de se distraírem.
É duro quanto a pedra,
A pedra informe,
A pedra do movimento e da rua,
E seu brilho é tal que todas as armaduras, todas as máscaras
Se deformam.
O que a mão tomou desdenha mesmo de tornar a forma da mão.
O que foi compreendido não existe mais,
A ave se confundiu com o vento,
O céu com sua verdade
O homem com sua realidade.

No entanto, não somente de poesias o “espelho” é expresso. Nas obras de arte, utiliza-se do mesmo objeto para dar significados à representação do ser. Na pintura de Diego Velázquez (1599-1660), *Vênus no Espelho* retrata a Deusa Vênus em uma erótica pose sobre a cama olhando para o espelho, que é sustentado por seu filho Cupido. Nesse, tal objeto conota grande importância, pois é a consciência da representação (SERRALLER, 2005). Através dele que a deusa, com uma imagem desbotada, olha para seu espectador.



Figura 1- Vênus no Espelho, pintura de Diego Velázquez

Na área acadêmica, alguns trabalhos utilizam do objeto de forma simbólica à representação do TEA. Na tese de Vasques (2008), o “espelho” é vinculado ao diagnóstico, com diferentes movimentos e efeitos, dando origens a “novas imagens e sentido” (p. 115), com impossibilidades de descrever na sua totalidade. No artigo de Passerino e Montardo (2008), as autoras fazem referência ao estudo de Rizzolatti (1993) sobre Neurônios-espelhos⁷ e Ramachandram e Oberman (2006), em uma correlação com a criação de *blogs*, a socialização *online* e a inclusão digital, principalmente em relação familiar (pais e filhos).

⁷ O estudo de Rizzolatti, realizado com macacos Rhesus, aborda sobre as conjecturas das redes neuronais que estão intimamente associadas à aprendizagem e às relações sociais, importantes estruturas cerebrais para o aprendizado de atitudes e ações desde a primeira infância, pois são responsáveis pela compreensão das expressões faciais e pela comunicação. Além disso, o estudo garante que aprendemos pela imitação, pois nossa percepção visual inicia uma espécie de simulação ou duplicação interna dos atos dos outros. Por este motivo, entender a intenção de outros é fundamental para o comportamento social. Acredita-se, por estes motivos, que a pesquisa sobre Neurônios-espelhos está interligada ao autismo, pois o referente transtorno apresenta limitações na socialização, na fala, no processo de imitação e na empatia com outros sujeitos, logo, uma falha no sistema de neurônios-espelho. Consoante com esse ponto de vista, Ramachandram e Oberman (2006) denominam todo este processo como neurônios espelhos quebrados.

Levin (2005), ao escrever seu livro “Clínica e educação com crianças com outro espelho”, dialoga sobre crianças com autismo e psicoses e a relação com seus pares, assim como faz menção ao diagnóstico e suas implicações na educação, na qual diz:

geralmente se classifica, tipifica, seleciona e institucionaliza as crianças do outro espelho de acordo com orientações, prognósticos e diagnósticos que estigmatizam a estrutura subjetiva e o desenvolvimento. Neste trabalho pretendemos incluir-nos no outro espelho, afastando-nos daquilo que supostamente essas crianças não podem fazer, criar, dizer, representar, simbolizar, aplicar e tomando como ponto de partida aquilo que elas podem sim construir, pensar, imaginar, fazer, dizer e realizar, ainda que pareça estranho, desmedido, intraduzível, caótico ou impossível (LEVIN, 2005, p. 18)

As palavras de Levin (2005) dão suporte a esta pesquisa. Com rigor nas palavras, expõe de forma clara a escolha do título, um espelho que pode ser transmutável e modificado conforme os olhos de quem o esteja vendo, tornando a visão borrada, esfumada, com objetivo para além de uma suposta aparência.

O “espelho” será as narrativas que, na projeção das histórias, reflete as formas de participação e interação das crianças com TEA, inseridas em espaços educativos da Educação Infantil.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Compreender os impactos que o imaginar promove pela ferramenta do Sistema SCALA tornou-se um desafio instigante, provocador, principalmente, quando abrange a interação, a comunicação e a mediação que são fundamentais para o ensino e o aprendizado. Além disso, a narrativa visual, enquanto estratégia, oportuniza a inclusão e os processos de aprendizagens, não focado única e exclusivamente num sujeito, mas possibilita o envolvimento de todos os indivíduos, assim como os contextos sociais e culturais das escolas.

Neste sentido, questionou-se: *Como a apropriação do SCALA na construção de narrativas propicia a participação e interação em crianças com TEA incluídas na Educação Infantil?*

1.3 OBJETIVOS

Geral:

Analisar a apropriação das narrativas visuais mediadas pelo SCALA, no processo de inclusão de crianças com TEA na primeira infância.

Específicos:

- Explorar estratégias do uso do SCALA na sala de aula, através da “Hora do Conto”;
- Identificar os resultados das estratégias de utilização do SCALA na contação de histórias;
- Analisar a participação e interação de crianças com TEA a partir do uso do SCALA.

1.4 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

Na última década amplos debates têm ocorrido acerca do processo de inclusão de crianças diagnosticadas com TEA, sobretudo, por motivos de aumento de matrículas dos respectivos sujeitos no ensino regular. Tal processo é respaldado nas políticas públicas, como a resolução CNE/CEB nº 2/2001; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2012); Decreto nº 6.571/2008; CNE nº 13/2009 e o Decreto nº 7.611/2011. Bez (2014, p.20) expressa a importância das políticas para

pensar o processo educativo inclusivo, apoiado pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as Salas de Recursos Multifuncionais, que contemplam, entre outros recursos, as tecnologias assistivas para apoio aos processos inclusivos. Essa área, antes emergente, ganha espaço e destaque com a implantação das políticas.

A ampliação nas matrículas é evidenciada nos dados apresentados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), através do Educacenso⁸ (2012). Das 50.545.050 crianças matriculadas, em 2012, na Educação Básica no Brasil, 820.433 são consideradas da Educação Especial, sendo que 620.777⁹ estão incluídas em classes comuns.

Em relação a esse número que envolve alunos incluídos, o maior índice está nas instituições Municipais, conforme a Figura 2:

⁸ A tabela com os dados gerais informados pelo MEC/INEP, está no Apêndice B deste trabalho.

⁹ Um aumento considerado em relação ao ano de 2007 com 306.136 matrículas.

Educação Especial - Alunos Incluídos

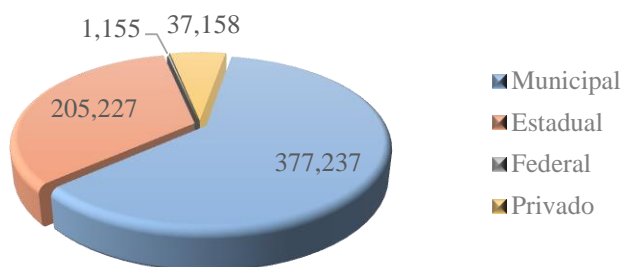


Figura 2- Número de matrículas de alunos incluídos na Educação Básica no Brasil, ano de 2012

Fonte: MEC/ INEP, 2012

No que diz respeito à Educação Especial (Figura 3), vinculada às classes especiais e às escolas exclusivas, o cenário é outro. No ano de 2012, foram realizadas 199.656 matrículas no Brasil, um declínio de 57,29% em relação ao ano de 2007 – com 348.470 matrículas. Diante desse cenário, constata-se que 28,8% dos sujeitos continuam segregados em classes especiais e 70,8% em instituições privadas. Tais espaços estão crescendo nos últimos anos, sobretudo, pelo fato das extensas críticas e situações políticas acerca da Meta nº 4 do Plano Nacional de Educação (PNE). De acordo com Jannuzzi (2013, p. 3),

procuramos entender como a educação dos considerados excepcionais foi sendo construída como rede paralela à educação regular, herança que permanece e parece dificultar a aceitação da escola regular pública como espaço não só de direitos, mas também como o local mais adequado para a escolarização dos alunos com deficiência.

Educação Especial - Classes Especiais

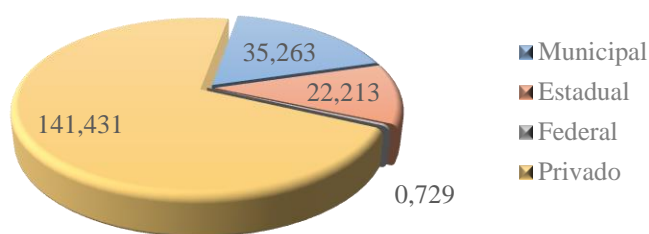


Figura 3- Número de matrículas nas Escolas Especiais. Fonte: MEC/ INEP, 2012

Em relação à cidade de Porto Alegre - RS, nosso foco está nas matrículas de crianças com TEA na Educação Infantil. Segundo os dados do Censo da Educação Básica de 2013, 19.374

crianças foram matriculadas na Educação Infantil. A partir desse dado, foram registrados: 14 matrículas na rede Municipal; 3 na rede Estadual e 27 na rede Privada (Figura 4).

Nessa conjuntura dos dados, a rede Privada apresenta o maior número de crianças com autismo, o que corrobora os dados do Censo de 2012. Ressaltamos que nas primeiras séries a situação se inverte (Figura 5).

Educação Infantil - Sujeitos com TEA

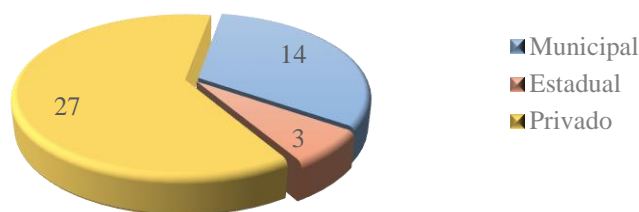


Figura 4- Análise das matrículas realizadas nas diferentes instâncias administrativas escolares do município de Porto Alegre. Fonte: INEP – Microdados, 2013

Primeiro Ano do Ensino Fundamental - Sujeitos com TEA

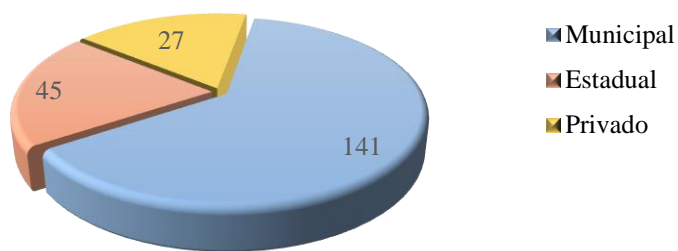


Figura 5- Dados de matrículas referente ao 1º ano do Ensino Fundamental de Porto Alegre, do ano de 2013. Fonte: INEP – Microdados, 2013

Entre dados tão peculiares, evidenciamos outros que nos chamam a atenção: o aumento de quase 818%, de 2010 até 2013, conforme a Figura 6.

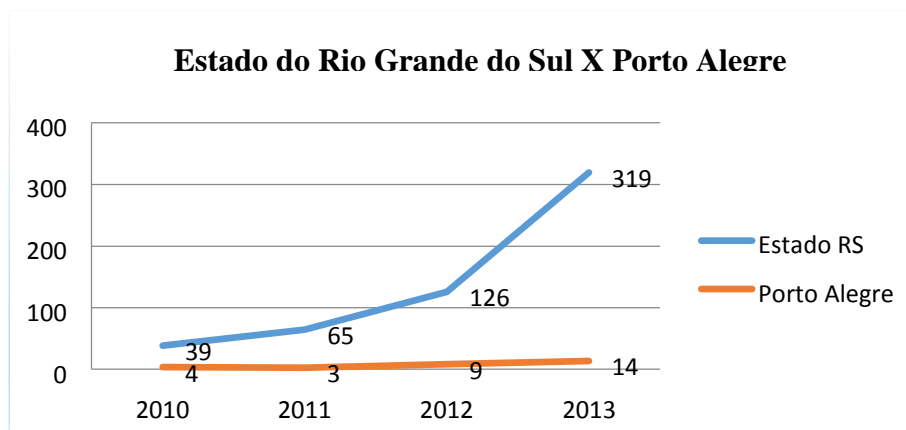


Figura 6- Análise entre o estado do Rio Grande do Sul e a cidade de Porto Alegre ao que se refere a matrícula de crianças com autismo na Educação Infantil na modalidade de ensino municipal.
Fonte: INEP-Microdados, 2013

No campo acadêmico, também houve um crescente aumento de pesquisas envolvendo a perspectiva Inclusiva, a Educação Especial e, sobretudo, o Autismo, nas diferentes áreas de ensino. Os trabalhos, em geral, focam no diagnóstico clínico e em suas implicações na escola (LUDKE, 2011; GOMES e MENDES, 2010); na relação professor e aluno (KLEIN, 2011; SANINI, 2011; GOMES e NUNES, 2014); nas sintomatologias e nas dificuldades no aprendizado (ZANON, 2012); no processo inclusivo e nas políticas (SERRA, 2008); nos estudos genéticos e familiares, entre outros temas não mencionados, mas que, nos últimos cinco anos, compõem um total de 485¹⁰ estudos sobre o autismo.

Entre esses, o tema inclusão encontra-se vinculado ao assunto das pesquisas citadas ou nas entrelinhas de um estudo ou de outro. Tal problemática nos implica versões e posicionamentos diversos, influenciando na educação, como no processo de ensino e aprendizado das crianças com autismo, como por exemplo, nos trabalhos mencionados a seguir.

No artigo de Santos e Santos (2012), os autores abordam as representações sociais implicadas nas ideias de senso comum dos professores acerca dos indivíduos diagnosticados com autismo infantil, os quais constroem concepções variadas sobre o transtorno com diferentes repertórios desde a psicanálise até a neurociência. Mesmo os autores corroborando o princípio da

¹⁰ Dado do Portal Capes - <http://www.periodicos.capes.gov.br/> - acessado em 10/6/2014, às 14h28min.

dinâmica das ações sociais, entende-se que tal fenômeno constitui uma educação multifacetada e instável, sobretudo, por muitos dos educadores não terem conhecimento na área, como suscita os autores. O mesmo paradigma de concepção dos professores acerca das crianças com TEA, também é discutido por Rodrigues, Moreira e Lerner (2012), que denominam de “aluno-problema”.

Na estrutura de terminologias, conceitos e rotulações dos sujeitos, “os alunos autistas aparecem como o extremo da dificuldade da inclusão. Quanto à ausência da linguagem e ao alheamento” (RODRIGUES, MOREIRA e LERNER, 2012, p. 80), depara-se com o artigo de Lampreia (2013), que aborda a regressão do desenvolvimento no autismo, afirmando que o tema tem crescido nos últimos anos, trazendo evidências acerca da linguagem e dos problemas sociocomunicativos:

a perda da fala tem sido usada como indicador de regressão por ser a perda mais frequentemente relatada. Contudo, estudos recentes têm mostrado que muitas crianças com perda de fala também apresentam perdas em habilidades de interação social ou apresentam habilidades sociais atípicas antes da perda da fala (LAMPREIA, 2013, p.576).

No contexto educacional, a afirmativa da autora traz consequências preocupantes quando expõe que um sujeito pode demonstrar regressões, acarretando interpretações controversas, como vimos na pesquisa de Santos e Santos (2012), que implica em “impossibilidades” de apresentar avanços no seu desenvolvimento, ou até mesmo quando suscita: “em termos de comportamentos sociais, por exemplo, a criança pode sorrir nos primeiros meses de vida e deixar de fazê-lo. Mas é possível que o sorriso nunca tenha sido social, ou seja responsivo” (LAMPREIA, 2013, p. 584). São afirmativas que comprometem o processo de inclusão de sujeitos com autismo.

Lago (2007), na sua dissertação, analisa as ações dos professores para a inclusão de crianças com autismo, mas o foco encontra-se nas estratégias (planejamento e execuções de atividades) constituídas no processo de aprendizagens dos alunos na contribuição da formação de professores, numa perspectiva da Epistemologia Genética. Assim, não é pensado o planejamento como estratégia para a inclusão e, sim, um instrumento do processo de escolarização para a formação dos educadores. Como Brande e Zanfelice (2012), em seu artigo, que discute o processo de aprendizado não somente dos alunos, mas dos professores afrente dos educandos com autismo, perante momentos de inquietações e na construção de novos saberes.

Nos contornos de tais leituras, nos reportamos às etimologias, as classificações, aos entendimentos do corpo e seu funcionamento ao invés das capacidades de uma criança com peculiaridades distintas, desse modo, compreendem-se as palavras de Vasques e Benincasa (2013, p. s/n), as quais diz,

se o acesso à escolarização é significativo, pouco diz da permanência. O texto político estabelece contornos de uma realidade cuja qualidade se joga na arena das disputas, resistências e embates. A letra da lei não circunscreve completamente as possibilidades do acontecimento. Como letra, implica leitura. E como leitura implica – por mais que queira varrer o equívoco de seu enunciado – abertura aos sentidos. Quem são estes alunos? Como aprendem? Quais condições para que o ensinar e o aprender se constituam? [...] A eficácia e fascinação de tais proposições derivam da forma: um modelo descritivo, classificatório, no qual tudo está organizado, contemplado. O fechamento harmônico entre o que há e o que não há, o que é e o que não é. A representação/apresentação de algo considerado claro, conclusivo, conhecido.

Marocco (2012); Mattos e Nuemberg (2011); Lima, Salomão e Agripino-Ramos (2014), abordam, por sua vez, outra concepção do processo de escolarização, a compreensão dos modos de interação de sujeitos com autismo, envolvendo uma nova concepção de inclusão. De igual modo, Camargo e Bosa (2009) envolvem a questão da interação aos princípios da atenção compartilhada, enlaçados à inclusão desde a tenra idade.

Entre as leituras, (re) leituras e pesquisas, é possível perceber o vasto mundo do autismo no campo acadêmico, porém, como vimos nos exemplos acima, são poucos os trabalhos que abordam estratégias para a participação e integração de crianças com TEA para uma inclusão efetiva, principalmente quando abordamos as narrativas visuais e a mediação. Em um levantamento bibliográfico assistemático, tendo como palavras-chaves: **mediação e autismo; narrativas e autismo**, nos *sites*: da Anped (GT15), no Sabi da UFRGS, no Scielo e na Capes foram encontradas 59 produções, nos últimos nove anos, mas somente 13 corresponderam ao problema pesquisado neste trabalho.

A mediação, quando focada no autismo, está atrelada a diferentes estratégias desenvolvidas nas salas de aula, como o brincar/ludicidade (CHIOTE, 2012; FREITAS, 2009), os ambientes digitais (PASSERINO, SANTAROSA e TAUROCO, 2007; PASSERINO, 2005) incluindo a Comunicação Alternativa e Aumentativa (BEZ, 2010; SOUZA e PASSERINO, 2013; BEZ e PASSERINO, 2013; NUNES e SANTOS, 2013) e a Comunicação por gestos (FOSCARINI, 2013), assim como a prática profissional (FARIAS, MARANHÃO e CUNHA, 2008). A respeito das narrativas, enquanto contação de histórias, o campo é extremamente

escasso, tornando um desafio a ser desenvolvido. Pois, entendemos que as narrativas são “um impulso humano básico de ouvir e narrar histórias [...] ser concebida como uma tentativa de explicar detalhadamente, tornar explícita, essa competência lingüística [...] uma exposição de uma compreensão ou conhecimento cultural intuitivo (CULLER, 1999, p. 85). Um enredo, uma configuração de acontecimentos, que independe de linguagens específicas ou meios representacionais, neste sentido, ele ou a história são os dados e o discurso manifestam as apresentações variadas, segundo Culler (1999).

[...] o ato de contar uma história se torna um acontecimento na história – um acontecimento cujas consequências e importâncias se tornam uma preocupação principal. Histórias dentro de histórias dentro de histórias. [...] O prazer da narrativa se vincula ao desejo. Os enredos falam do desejo e do que acontece com ele, mas o movimento da própria narrativa é impulsionado pelo desejo sob forma de ‘epistemofilia’, um desejo de saber: queremos descobrir segredos, saber o final, encontrar a verdade (CULLER, 1999, p. 92 e 93).

Das pesquisas nesta área, elucidamos Lira, Tamanaha, Perissinoto e Osborn (2009), os quais apresentam as narrativas interligadas à memória e à oralização. Por esse motivo, foi necessária uma pesquisa sobre as narrativas visuais, que apontou entre CAPES e Sabi da UFRGS 171 estudos, no entanto, somente oito contemplavam a contação de histórias e a imaginação.

Desse modo, torna-se relevante o estudo sobre a construção de narrativas visuais na mediação do Sistema SCALA, propiciando a participação e a interação como estratégias de inclusão de crianças com TEA. Os efeitos de um sistema capaz de minimizar os prejuízos comunicativos, assim como possibilitar o conhecimento do outro e de si mesmo nas relações sociais, quando inserido enquanto instrumento de mediação, ancorado na imaginação para a formação da subjetividade, são de extrema importância.

É fácil esquecer o quanto as histórias podem ser misteriosas e poderosas. Elas fazem o seu trabalho em silêncio, de forma invisível. Elas trabalham com todos os materiais internos da mente e do ser. Elas tornam-se parte de você, ao mesmo tempo em que o transforma (BEM OKRI, 2010, p. 16).

Ao falarmos de narrativas visuais, elucidamos o princípio da imagética, representação visual entre desenhos, pinturas, fotografias, vídeos (JOLY, 1996), assim como os pictogramas¹¹,

¹¹ São imagens, símbolos gráficos, utilizados na representação de um objeto, uma função ou sistema, como um instrumento as pessoas não oralizadas, mensagens sensoriais decodificáveis (MENEZES, PASCHOARELLI, 2009). Além disso, os pictogramas, ao que se refere à informação, é usado para a compreensão e não como

pois permitem construir e reconstruir o contexto, possibilitando percepções e novas significações sobre o tema a ser abordado. Logo, são ferramentas que constituem trajetórias de diferentes olhares, que mediam os valores culturais e a criança, atrelados às metáforas do contexto social no processo de nomear, ordenar e representar a realidade. Silva (2000, p. 169) compartilha dessa afirmação ao manifestar sobre a “natureza complexa do objeto imagético” nas suas possibilidades de uso, podendo ultrapassar os limites de uma mera ilustração de texto para importantes informações em inúmeras áreas do conhecimento, envoltos pela estética e pelo encantamento.

Nesse sentido, as narrativas visuais, na utilização de imagens na construção da história, permitem às crianças internalizar os conhecimentos, através da cultura, atrelados ao agir, pensar e relacionar com os outros e a se perceber como um agente ativo no cenário educativo. Smolka (1992, p. 328) nos instiga a pensar esse processo de apropriação/internalização ao expor que:

[...] referem-se a uma esfera da atividade particular do indivíduo, ou do movimento de aprendizagem em relação à realidade física e cultural: relacionados a um conteúdo específico transmitido pelos outros; concernentes à atividade prática partilhada; ou ainda dizendo respeito ao processo de (re)construção interna e transformação das ações e operações; o que esses termos designam está relacionado à questão de como um indivíduo adquire, desenvolve e participa das experiências culturais (SMOLKA 1992, p. 328).

Logo, narrar histórias ou contar histórias é uma atividade prática partilhada, imersa em experiências culturais, que possibilita à criança interagir e fazer da história sua história, narrativas essenciais, com diferentes valores, significados e sentidos, uma interpretação recriada por nós com a marca inevitável de quem construiu (MORAIS, 2007). Além disso, permite à criança apropriar-se da linguagem (signo), (re) organizando significados, quando

cria imagens no ar materializando o verbo e transformando-se ele próprio nesta matéria fluida que é a palavra. O Contador de histórias empresta seu corpo, sua voz e seus afetos ao texto que ele narra, e o texto deixa de ser signo para se tornar significado. O contador de histórias faz sonhar porque ele consegue parar o tempo nos apresentando um outro tempo. [...] o contador de histórias atua muito próximo da essência, e essência vem a ser tudo aquilo que não se aprende, aquilo que é por si só. [...] A arte de contar histórias nos liga ao indizível e traz respostas às nossas inquietações. Contar histórias é uma arte porque traz significações ao propor um diálogo entre as diferentes dimensões do ser. Contar histórias expressa e corporifica o símbolo, tornando-se a mais pura expressão do ser (BUSATTO, 2008, p. 9).

Ao refletirmos sobre as palavras da autora, de significar o ser, compreendemos muitas vezes o que as educadoras se interrogam sobre a inclusão de crianças com TEA, porém nos mostra como estratégia a arte nas histórias, a arte de narrar, de contar e de permitir ao outro expressar-se, emocionar-se ... incluir-se! Assim, tornando o impossível em inquietudes constantes, vislumbrando alguém com capacidades e não com limitações.

Nas estratégias enlaçadas pela mediação, os “sujeitos precisam se identificar como agentes intencionais” (PASSERINO et al., 2007, p. 11), alicerçados na atenção compartilhada¹², por utilizar intencionalmente ferramentas e signos em um determinado contexto social, na promoção da apropriação do conhecimento envolvido por três elementos, dois sujeitos e um objeto, conforme expressa Passerino (2005 e 2012), assim um processo dinâmico e não linear (BEZ, 2010 e 2014), de trocas de intercâmbios (FOSCARINI, 2013), que é preciso aprender a ver (MORAIS, 2007). Por esse viés, o Sistema SCALA, um aplicativo tecnológico, é considerado um mediador na elaboração de narrativas, pois proporciona a interação tanto triádica quanto diádica, implicada no processo de comunicação, sobretudo de crianças com TEA.

Antes de continuarmos, é importante compreender os tipos de interação descritos acima. Segundo Bosa (2002b), diádico é considerado o período denominado de “subjetividade primária”, pois corresponde ao olhar e às expressões afetivas do bebê seletivamente dirigidas e integradas ao comportamento social das outras pessoas (intersubjetividade), envolvido pela comunicação na interação face a face e nas trocas afetivas que precedem a atividade gestual. O conceito triádico, consiste, por sua vez, em comportamentos não-verbais (gestos e vocalizações) ao que se refere pedir ou rejeitar objetos/ações e comentários acerca do próprio *self* ou objetos/eventos. A autora enfatiza que os referidos comportamentos acompanham o desenvolvimento afetivo, o qual evolui de uma simples expressão do sorriso ou *distress* para diferentes emoções (medo, ira, tristeza, entre outros). Tal diferenciação na expressão auxilia a interação do bebê com o meio, permitindo a comunicação de estados internos. Assim, no primeiro ano de vida, o bebê utiliza de palavras para expressar intenções, e, no período que vai dos 18 aos 24 meses, expande-se o leque de intenções expressa, culminando com a capacidade discursiva.

Coelho (2003, p. 196) complementa essa afirmação, ao dizer que,

¹² Na perspectiva de Tomasello (2003), a Atenção Compartilhada ocorre quando a criança percebe o outro como um agente intencional, em que a interação se torna fulcral na realidade social compartilhada, fornecendo uma intersubjetividade ao contexto de um processo de subjetividade.

o conhecimento infantil se processa basicamente pelo contato direto da criança com o objeto, por ela percebido não só no sentido de promover o encontro da criança com o *imaginário literário* (que tanto a seduz), mas também no seu *desenvolvimento psicológico*. [grifos nossos]

Entre mediar, compartilhar da atenção, significam as formas intersubjetivas do sujeito implicados em aventurar-se no imaginário, um labirinto repleto de provocações das funções psíquicas superiores. Neste trabalho, pretendemos, além de debruçar sobre desenvolvimento psicológico, desmistificar que crianças com TEA não podem transpor do real para o imaginário do faz de conta, como descrito por Hobson, Lee e Hobson (2009). Tal princípio paralisa o pensamento abstrato, como afirma Vygotsky (2004). Passerino (2012) expõe de forma clara as relações entre autismo e narrativas, em que a dificuldade centra em acompanhar histórias com diferentes personagens, como também a constituição semântica do personagem na forma de pensar e de ocupar o lugar agente da história.

A narração promove a autonomia e a independência do sujeito, mediados por um *software* capaz de contribuir para o processo de inclusão. Diante da afirmação, tornou-se necessário compreender os conceitos atrelados aos teóricos, referenciados no próximo capítulo.

2. APRESENTANDO O PALCO: REFERENCIAL TEORICO

*“O conto de fadas é uma educadora estética natural da criança”
(VYGOTSKY, 2004, p. 361).*

As escolhas teóricas surgiram pelas motivações de dar ao trabalho contornos, molduras a uma trajetória ilimitada de possibilidades de um caminho repleto de paradigmas engessados em torno de sujeitos considerados autistas. Assim, centrou-se na perspectiva sócio-histórica, tendo como Vygotsky (1998, 2001, 2003), Tomasello (2003), Wertsch (1998 e 1999), Luria (1986) e Burke (1969) os autores principais desse enredo.

Como visto no capítulo anterior, as narrativas são intrínsecas à imaginação, processo que é composto para além de fatos reais, que possibilita às crianças perambular por um mundo desvelado pelo fantástico, um aspecto radicalmente novo de representação cognitiva que modifica o modo como as crianças percebem o contexto (TOMASELLO, 2003), constituído pelo discurso no presente, contextualizado com o passado, tendo o foco no futuro.

O homem haverá de conquistar seu futuro com ajuda de sua imaginação criadora; orientar no amanhã uma conduta baseada no futuro e partir desse futuro é função básica da imaginação e, portanto, o princípio educativo do trabalho pedagógico consistirá em dirigir a conduta do escolar na linha de prepará-lo para o porvir, já que o desenvolvimento e o exercício de sua imaginação são uma das principais forças no processo de alcance desse fim (VYGOTSKY, 1996, p. 108).

O trabalho pedagógico inclui o planejamento da “hora do conto” como um processo fundamental na estrutura curricular, pois nas escolhas dos contos podemos influenciar a criança psicológica e emocionalmente, já que o imaginário conduz à realidade nas diversas nuances que a atividade possa vir a constituir-se. Logo, é necessário propor atividades com objetivo (WERTSCH, 1998) capaz de articular os processos psíquicos superiores das crianças, principalmente as consideradas com TEA, de forma a possibilitar seu entendimento com o mundo real e o imaginário, ou como afirma Vygotsky,

[...] independentemente de ser real ou irreal a realidade que nos influencia, é sempre real a nossa emoção vinculada a essa influência. [...] O que sentimos é sempre real. A emoção sempre tem certa expressão física externa, mas só bem mais tarde passaram a notar que ela sempre tem uma expressão “psíquicas” ou psicológica, em outros termos, que o sentimento está ligado não só a uma certa mímica de sintomas externos mas também às imagens, representações e ao “pensamento emocional”. Se os sentimentos gostam de vestir-se de cores berrantes e tons quentes, outros, ao contrário, se aproximam

dos tons frios e das cores apagadas, aqui se manifesta precisamente essa expressão psíquica da emoção (VYGOTSKY, 2004, p. 359 e 360).

Tais processos são estruturados pelos instrumentos e pelos signos, como ferramentas culturais repletas de significados constituídos pelo indivíduo, principalmente em um meio promissor, capaz de extrapolar as barreiras da imaginação. Nesse sentido, exige da criança a capacidade de entender, na contação de histórias, os diferentes personagens que falante e ouvinte desempenham na atividade conjunta, como também, a intenção do adulto em tal atividade (TOMASELLO, 2003). A partir desse ponto de vista, compreende-se as representações nas interações sociais e culturais, tanto externas (linguagem – instrumento), quanto internas (simbólico – signo), evocando a internalização do conhecimento, descrito por Vygotsky (2007) e Smolka (1992, 2000).

O Sistema SCALA é um instrumento de mediação que permite à criança usufruir do objeto para controlar o meio externo. É também um signo, quando nos remetemos às construções de narrativas, pois permite internalizar (SMOLKA, 2000) os conhecimentos, influenciando diretamente no comportamento do sujeito de forma complexa, através de um longo processo de transformações subjetivas.

De acordo com Vygotsky (2007), o processo de internalizar é constituído de uma série de transformações, desde a representação da atividade externa de forma interna à transformação do processo interpessoal em intrapessoal. Segundo Tomasello (2003) a internalização se caracteriza como um processo de evolução do Ser Humano, de transformação, através da transmissão cultural, como por exemplo a linguagem e os símbolos que a constitui, permitindo uma atenção compartilhada com outros indivíduos, logo permutando os princípios da comunicação intra e interpessoal.

Ao compreender todo o processo de internalizar, de atenção conjunta (atenção compartilhada), de interação e de mediação, possibilitado pelas narrativas visuais, podemos afirmar que são ações humanas, tanto externas quanto internas, entre grupos ou indivíduos, às quais se atribui uma dimensão psicológica (WERTSCH, 1998). É fundamental explorar os conceitos acima citados, para melhor compreensão.

Como já visto, a atenção conjunta discutida por Tomasello (2003) são interações sociais entre a criança e o adulto, em que a atenção de ambos está vinculada a um terceiro objeto por um período razoável de tempo. Então, compreende-se que as cenas de atenção conjunta são eles

existentes entre o mundo perceptual e o linguístico socialmente compartilhado, em que os indivíduos envolvidos conceituam seus pontos de vista em que “todos estejam em um formato representacional comum – o que se revela de crucial importância no processo de aquisição de um símbolo linguístico” (TOMASELLO, 2003, p. 136). Logo, o ato de atenção conjunta exige capacidades mais precisas do que simplesmente prestar atenção numa interação, mas sim, manifestar uma sincronia desenvolvimental semelhante, correlacionado a um padrão de ordenação altamente coerente nas crianças em geral (TOMASELLO, 2003). Já a atenção compartilhada, corresponde a uma tarefa mais simples, no qual a criança olha para o adulto para confirmar que o mesmo está prestando atenção, conforme expõe Tomasello (2003).

Em consonância com essa definição, entendemos a mediação como um processo “de interação de um elemento intermediário em uma relação”, a qual “deixa de ser direta e passa a ser mediada por um elemento” (OLIVEIRA, 2002, p. 26). Por fim, ambos trazem o princípio fundamental da interação, a relação que envolve dois sujeitos ou mais, em prol de um objetivo, constituídos no uso de uma ferramenta social, cultural e psicológica (VYGOTSKY, 2007; WERTSCH 1998).

Logo, “o ponto essencial aos nossos propósitos é que em todos os casos as formulações das “funções” (ex.: falar, pensar, lembrar) são inerentemente compatíveis com as noções de ação” (WERTSCH, 1998, p. 20), assim como o imaginar, o fabular... Para Wertsch (1998), a ação mediada é uma ação da qual participam como elementos: ato, cena, propósito, agente e agência.

Ao abordar o termo “ato”, exploramos mais uma das formas de análise da palavra ação, a qual o trabalho foi estruturado dando sustento à perspectiva de mediação, que, na formulação de Burke (1969), denominou “ação simbólica”. Para o autor, o termo “se refere ao tipo de comportamento possível para um animal tipicamente usuário de símbolos (como homem), ao contrário das operações de natureza extra-simbólica ou não simbólica” (WERTSCH, 1998, p.21). O simbólico como uma análise dramática, ou como Gusfield (1989, p. 10) salienta “o conceito de drama implica ação e não movimento” e a ação “é dramática porque ela inclui o conflito, o propósito, a reflexão e a escolha”. Burke (1969, p. 445), então, delineou a perspectiva do termo ação no que chamou de “quinteto dramático”, em que explica:

o dramático engloba observações deste tipo: para haver um ato, deve haver um agente. Paralelamente, deve haver uma cena na qual o agente age. Para agir em uma cena, o agente deve empregar alguns meios, ou instrumentos, e pode ser chamado de um ato no sentido amplo do termo somente se envolver um propósito (isto é, se um apoio acontece

para dar caminho e se cai, tal movimento da parte do agente não é um ato, mas um acidente). Este cinco termos (ato, cena, agente, instrumento e propósito) têm classificado o quinteto.

Por esse viés, o momento da Hora do Conto implica esses elementos de forma dialética na interação e inter-relação dessa ação complexa (WERTSCH, 1998). Dessa forma, compreendemos a agência (instrumentos e signos), o Sistema SCALA e os livros. Os agentes são os alunos, as professoras, a pesquisadora, a coordenação, entre outros sujeitos; a cena (cenário) é formada pela escola, turma e contação de histórias; o ato é a hora do conto; o propósito constitui-se do planejamento em conjunto, todos centrados no TEA e nas narrativas.

A criança com TEA participaria ativamente deste processo, visando a uma interação social efetiva e recíproca, promovendo a intersubjetividade e os processos psicológicos de apropriação das de mediação, a partir de instrumentos e de signos (WERTSCH, 1998).

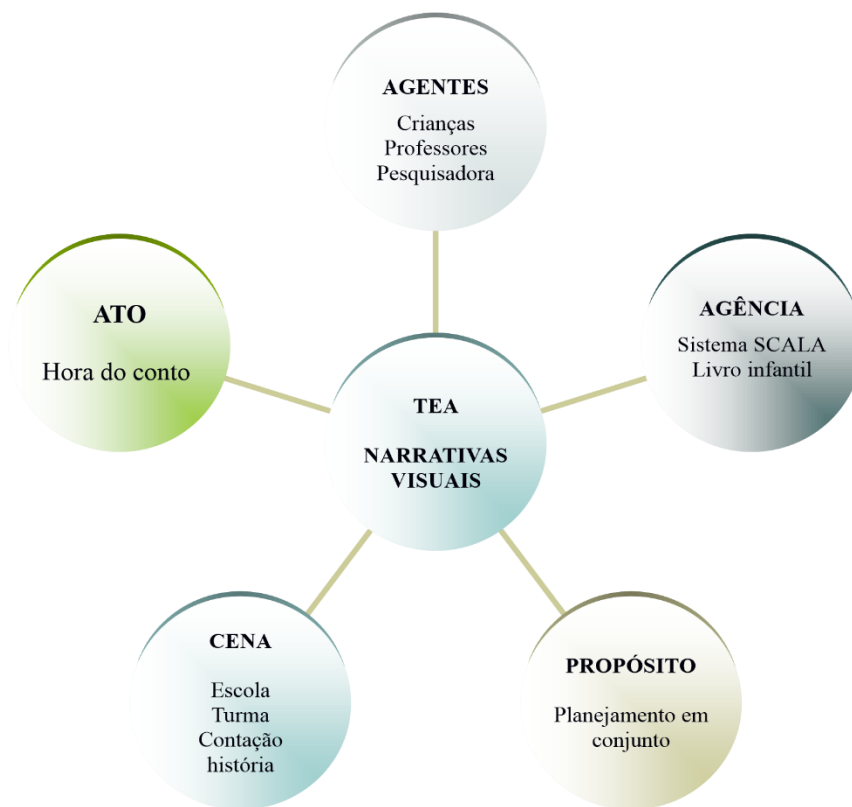


Figura 7- Diagrama "Quinteto Dramático" do trabalho. Fonte: Autoria própria.

3. ATOS DE LEITURA: ENTRE SUJEITOS E APRENDIZAGENS

3.1 DESENVOLVER DE UMA HISTÓRIA INCOMPLETA: A INCLUSÃO

Nos últimos 40 anos, ocorreram inúmeras transformações na educação brasileira, no âmbito da inclusão, na perspectiva de firmar uma democratização da educação. De igual modo, desde a Constituição Federal de 1988, que visou a dispositivos para/com objetivo de melhorar o ensino no país. No entanto, tais mudanças apresentadas na política educacional em relação à Educação Especial caracterizaram a área com uma percepção secundária da sua importância.

Segundo Mazzotta (2005), todas essas articulações ocorridas permitiram ao Governo Federal um poder de decisão, o qual segregou o atendimento em instituições especializadas privadas, marcando, assim, uma concepção terapêutica e assistencialista e não mais educacional. Em outras palavras, uma concepção que influenciou a educação atual do Brasil, muitas vezes focada nas sintomatologias de cada deficiência e/ou transtornos, que, por conseguinte, permitiu a rotulação e o engessamento do ensino, assim como uma formação inicial e continuada pouco efetiva no que se refere ao ensino e ao aprendizado.

Por esse viés, acredita-se ser necessário repensar as estratégias enquanto governo, política, pesquisador, docente, cuja fragilidade de um sistema influencia no pensar, conceituar, discriminar, julgar e, sobretudo, no ensinar, quando nos referimos às crianças com TEA. Em outras palavras, é preciso transformar os processos contínuos de aprendizagem, nos quais busca-se constantemente respostas às peculiaridades que permeiam os sistemas de ensino, nos diferentes espaços escolares, assim como às singularidades das salas de aula.

Nos diferentes espaços, nos encontros com o outro, nas construções de estratégias, as variáveis do entre o ser e o fazer encena uma inclusão - fortalecida na teoria e na prática como elos existentes e enraizados de uma perspectiva sócio-histórica complexa. A encenação de um saber/fazer ainda precário e amador sinalizado na emergência de formação, esquecido de uma qualidade e de uma efetividade que suporte um ensino-aprendizado de **todos**, respeitando a singularidade e a capacidade de cada sujeito.

3.2 AUTISMO: UM ATOR, MUITAS ABORDAGENS

O trabalho educativo precisa ser orientado para o domínio de atividades culturalmente relevantes, para a elevação dos níveis de generalidade do pensamento e para a capacidade de significar o mundo (GÓES, 2008, p. 40).

Dos direitos humanos à inclusão escolar, este aspecto da trajetória humana perpassou por muitas transformações ao longo do processo civilizatório. Nesse caminho, envolveu conceitos e propostas institucionais em busca de uma educação desafiadora, capaz de reconhecer as diferenças do aluno, bem como de viabilizar modificações e aperfeiçoamentos das práticas educacionais. São diferentes, assim, os movimentos que buscam sustentar a cidadania, a inclusão social, a educação e o desenvolvimento humano àqueles considerados marginalizados. As exigências crescem diariamente, principalmente no ensino comum, onde são necessárias novas/outras formas de ser e de fazer escola, como afirma Meirieu (1998).

A instituição de ensino, entre esse fazer e ser, muitas vezes, paralisa ao encontrar-se com crianças que interrogam as tradicionais formas de organizar o cotidiano e os espaços escolares. “Em linhas gerais, os métodos da educação desse tipo de criança coincidem com os métodos normais, sendo o seu ritmo apenas um pouco atenuado e retardado” como expõe Vygotsky (2004, p. 389). É, pois, uma singularidade que transforma o lado negativo da deficiência no positivo da compensação, conforme expressa Sacks (1995), uma compensação social na qual “o importante é reconhecer as pessoas, e compreender seu estado, não só vê-las” (VYGOTSKY, 1997, p.83). Em outras palavras:

a riqueza da natureza deve ser estudada no fenômeno da saúde e das doenças, nas infinitas formas de adaptação individual com que organismos humanos, as pessoas, se reconstruem diante dos desafios e vicissitudes da vida. Nessa perspectiva, deficiências, distúrbios e doenças podem ter um papel paradoxal, revelando poderes latentes, desenvolvimentos, evoluções, formas de vida que talvez nunca fossem vistos, ou mesmo imaginados, na ausência desses males.

Nesse sentido, é o paradoxo da doença, seu potencial — “criativo”. [...] Assim como é possível ficar horrorizado com a devastação causada por doenças ou distúrbios de desenvolvimento, por vezes também podemos vê-los como criativos -- já que, se por um lado destroem caminhos precisos, certas maneiras de executarmos coisas, podem, por outro, forçar o sistema nervoso a buscar caminhos e maneiras diferentes, forçá-lo a um inesperado crescimento e evolução. Esse outro lado do desenvolvimento ou da doença é o que vejo, potencialmente, em quase todo paciente (SACKS, 1995, prefácio).

No processo de constituir um aluno e uma educação possível, o diagnóstico médico-clínico apresenta-se como a primeira leitura, o ato inicial que poderá marcar definitivamente as possibilidades de um (des) encontro. Segundo manuais classificatórios, como a CID-10 e o DSM-5, categoria em que o autismo infantil se encontra, caracterizam-se por alterações qualitativas das

interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restritas, estereotipadas e repetitivas (OMS, 2001). A partir dessas “lentes” produz-se um sentido carregado de preconceitos, rótulos e, sobretudo, a expectativa de que “o autista” é único, idêntico aos manuais. No âmbito educacional, tal perspectiva é interpretada, geralmente, como impossibilidade e, frequentemente, os alunos são deixados em segundo plano na sala de aula ou são encaminhados para uma reeducação comportamental. Essa leitura torna-se legível nas afirmações de Serra (2008, p.41 e 42):

[...] mesmo compreendendo o autismo a partir das correntes psicológicas, a educação pode e deve ser usada como técnica para o alcance dos objetivos educacionais dessas crianças. Esses objetivos, normalmente, giram em torno de adquirir as habilidades básicas, desenvolvimento, especialmente das habilidades de comunicação e a autonomia.

A educação como técnica de normatização, melhoramento e adaptação! Tal perspectiva segue modelos ideais, tomando a diferença como falha a ser corrigida. É, pois, a educação baseada em uma racionalidade técnica e objetivadora do humano. Nessa perspectiva, não existe um outro/novo olhar sem ser do diagnóstico prescrito e classificável que define as práticas pedagógicas, conforme o comprometimento da comunicação, o *déficit* social e as alterações no comportamento. Esse engessamento pode ser facilmente observado nos currículos educacionais voltados para intervenções rígidas, com roteiros de atividades para a não-desorganização do sujeito.

O presente trabalho possui outra perspectiva e, para tanto, aposta nos impactos produzidos pelas narrativas, através do lúdico, como uma apropriação significativa, estabelecendo efeitos nos campos subjetivo, social, cognitivo, entre outros. Estratégia! Ato capaz de mediar significados, iniciativas e experiências sociais e culturais. Uma mediação preocupada com a qualidade da interação professor-criança, criança-criança e o encontro da criança com objetos, conforme expressa Góes (1997).

Acredita-se que tais perspectivas, questionadoras da noção de incapacidade localizada única e exclusivamente nos sujeitos, desconsiderando os diferentes contextos constitutivos das possibilidades de ser e estar na escola, são apresentadas na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008). Nesse e nos documentos que o sucederam a Educação Especial passa a ser definida como:

uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

E tem como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Dessa forma, o atendimento educacional especializado garantido na Constituição Federal como *preferencialmente* no ensino regular é ressignificado:

[...] para além de um documento orientador, a Política passa a se constituir um marco na organização do sistema educacional inclusivo (...) fortalecendo o conceito de educação especial que não concebe, nem em caráter extraordinário, a utilização desse atendimento em substituição à escolarização realizada no ensino regular (GRIBOSKI, 2008, p. 57).

Em se tratando de crianças com TEA, o documento inova ao focar os contextos institucionais, pedagógicos, culturais e históricos. Inova, também, ao questionar diagnósticos realizados com categorizações fechadas sobre quem são os sujeitos e quais suas possibilidades subjetivas e educacionais:

as definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem (BRASIL, 2008).

Amplamente, considera-se os sujeitos TEA aqueles,

alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (BRASIL, 2009, p.1).

Diante dessas diretrizes e da abordagem histórico-cultural, o aluno com autismo não deve ser pensado somente a partir das sintomatologias e outras “falhas”. Tal leitura, centrada no *déficit*, engessa as propostas pedagógicas e empobrece a potência do espaço escolar. A intenção (e o desafio) é focar no potencial apresentado pelo aluno, mediando as múltiplas formas de relação com o outro, consigo, com o conhecimento. É assim que se ressalta a possibilidade de a escola constituir-se de forma mais flexível e generosa em relação as suas fronteiras, espaços e formas de ocupação e pertencimento. Pensando assim, concorda-se com Vygotsky, quando afirma que a criança com deficiência não é um sujeito que precisa de uma pedagogia especial:

é tarefa natural da educação de tais crianças estabelecer aquelas reações vitais sumamente importantes para a vida, que poderiam realizar uma adaptação mínima das crianças ao meio, fazer delas membros úteis da sociedade e criar para elas uma vida dotada de sentido e com trabalho.[...] Do ponto de vista psicológico, é de suma importância não fechar essas crianças em grupos específicos mas praticar com elas o convívio com outras crianças da forma mais ampla possível (VIGOTSKY, 2004, p. 389).

Assim, refletir sobre a contação de histórias mediada pelo SCALA no processo de escolarização de alunos com autismo envolve alargar perspectivas. Isso no que se refere aos atos necessários à construção de um pertencimento, posterior (e em nada garantido) ou ao acesso à escola e que implica na sua função social, atuando na “compensação social”. Segundo Coelho, Barroco e Sierra (2011, p. 7):

[...] refere-se ao processo substitutivo que garante o desenvolvimento, ou seja, quando uma ou mais vias de apreensão do mundo e de expressão não estão íntegras ou não podem ser formadas, o indivíduo pode eleger outras que estejam íntegras. Isto lhe permite estar no mundo e com ele se relacionar. Acontece, no entanto, que em alguns casos o indivíduo não apenas compensa o que lhe falta, mas vai além. Ele pode supercompensar, isto é apresentar um grau de adaptação na área em que tinha limites biológicos a um nível acima da média esperada para a sociedade na qual está inserido e na qual se humaniza.

Em um primeiro tempo de escolarização, a criança vivencia situações de motivação social ao ocupar-se de um lugar entre salas, em diversos contextos e com diferentes autores. Logo, (re) conhecer as múltiplas formas de habitar a escola como um recurso institucional e pedagógico importante que possibilite à criança envolver-se em um ambiente promissor com diversos meios de comunicação, interação social, afeto, com cenas de atenção compartilhada (TOMASELLO, 2003). Esse habitar busca construir uma possibilidade de pausa e reflexão de uma inclusão promissora e efetiva. É necessário compreender esse espaço institucional, para além

da sala de aula e do silenciar dos pensamentos, pois a escola é um dos agentes desse processo complexo, delicado e sutil. A mediação dos espaços e lugares implica em um ato importante no sentido de contemplar as inquietudes do aluno no planejamento pedagógico. Logo, mediar tal possibilidade de pertencer a esse lugar implica compreender que

[...] o lugar não é uma realidade pronta ou apenas externa ao indivíduo. É uma realidade psicológica viva. Algo que não está lá fora, mas sim aqui dentro na forma de signo carregado de valor. Essa condição cria um mútuo pertencimento entre os indivíduos, grupos e lugar. Constituímos o lugar e somos por ele constituídos (VASCONCELLOS, 2004, p. 79-80).

Ser aluno, também, implica uma intervenção por parte dos professores e direção no sentido de reconhecer e legitimar seus múltiplos significados. Nesse processo, o corpo docente precisa compreender a instituição escolar enquanto representação de um ambiente de ensino-aprendizado, com uma dimensão educacional da qual participam sujeitos em interações mediadas por ferramentas para o ensino. Existem muitos espaços, alguns dos quais, enquanto educadores, não os percebemos por estarmos enraizados, interiorizados em ambientes constituídos e determinados culturalmente ao longo da história pela sociedade.

Muitas vezes, existe a dificuldade de se perceber e conceber a escola como um espaço para além de uma disponibilização de mobílias e materiais. A localização, o traçado arquitetônico, os objetos e a organização, entre outros, não são neutros. A materialidade e as formas de ocupação expressam uma premissa cultural que permeia o e pedagógico e que submete a criança a um direcionamento, uma configuração que organiza, mas também limita. Ao transitar pelas diferentes salas e lugares, legitimam-se as múltiplas formas de estar na escola. Ocupar única e exclusivamente uma sala é somente uma dentre tantas possibilidades: há crianças com autismo, que habitam as margens dos espaços oficiais. Geralmente, tal ocupação é compreendida como inadequada e até mesmo com impeditiva para o processo de escolarização.

De acordo com o conceito Sócio-histórico, compreende-se que, na construção da rotina pedagógica, é fundamental a organização do espaço para além da dimensão física, mas como constituído e constitutivo de significados culturais, simbólicos, subjetivos e afetivos. Conforme Tuan (1983, p. 151), “o espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado”. Ao ler movimentos, corpo sempre agitado, como formas de relação, de estar com e entre, construiu-se uma forma possível de permanência. Os efeitos desse processo de mediação evidenciam-se nos diferentes ritmos, pausas e tempos apresentados por uma criança com autismo.

O espaço transforma-se, torna-se mais flexível e generoso para todos. Pensar a escolarização de crianças com autismo a partir dessas lentes parece potente. Ao contrário de um *script* já pronto, derivado de um diagnóstico e centrado nas falhas e/ou sintomas, o que se tem é uma cena que coloca em ato a potência de mediar encontros, a fim de construir um lugar possível para ensinar e aprender.

4. NARRANDO: ENTRE INTERAÇÃO E LINGUAGEM

4.1 A LINGUAGEM: AÇÃO SOCIAL

Vimos nos capítulos anteriores os conceitos de mediação e de internalização, indispensáveis para o desenvolvimento cognitivo intrinsecamente ligados ao pensamento e à linguagem, como instrumentos principais na construção e na narração de história. A palavra, um artefato cultural, representado por símbolos linguísticos, é aprendido e apreendido como meio de viver da cultura, como afirma Wertsch (1998). Ela tem um papel fundamental no funcionamento psíquico, como um processo de regulação (LURIA, 1986), pois o pensamento e a palavra surgem e se constituem no processo de desenvolvimento histórico da consciência humana, um produto da formação do homem (VYGOTSKY, 2004). Nessa perspectiva, Tomasello (2003) amplia os laços existentes entre abstrato, linguagem, pensamento e cognição, ao afirmar que as

construções abstratas formam a base de boa parte da criatividade linguística das crianças, e cada criança tem de construí-las individualmente à medida que percebe padrões nas frases que escuta de usuários maduros da língua. Isso torna as construções linguísticas abstratas particularmente interessante do ponto de vista cognitivo, já que se baseiam na aprendizagem de estruturas linguísticas culturalmente convencionadas e das habilidades cognitivas de categorização e formação de esquemas de cada criança (p.218).

Então, a linguagem como fenômeno não isolado, está alicerçada na intersubjetividade entre os pares, na mediação que acontece nas cenas de atenção conjunta e na construção de significados, como um processo de interação verbal em que a criança e o outro constroem mutuamente seus conceitos, quando compreende a fala dos outros (WERTSCH, 1988). Um ato voluntário¹³, no qual a criança limita-se inicialmente a ouvir a fala do adulto para que nas etapas seguintes tenha condições de transformar em uma atividade “intrapicológica” um processo interno “intrapicuíco” de autorregulação, segundo Luria (1986).

Assim, acredita-se que a linguagem, como um processo complexo da estrutura humana, é considerada um produto do desenvolvimento, enraizado nas histórias individuais, e sociais

¹³ “A ação voluntária só se inicia com a capacidade de subordinar a ação da criança à instrução verbal do adulto. Esta função interpícuica, ou seja, uma função compartilhada entre duas pessoas, começa progressivamente a se transformar em um processo intrapícuico. A ação dividida entre duas pessoas (a mãe e a criança) muda de estrutura, se interioriza e se transforma em intrapícuica; a partir daí a linguagem da própria criança começa a regular sua conduta. No início, a regulação da conduta pela linguagem própria exige da criança uma linguagem desdobrada externa e logo a linguagem progressivamente “dobra-se”, transformando-se em linguagem interior. Este é o caminho pelo qual se forma o complexo processo de ação voluntária autônoma, que é em sua essência a subordinação da ação não mais à linguagem do outro, mas sim a própria linguagem da criança” (LURIA, 1986, p. 108)

(VYGOTSKY, 2007) de cada indivíduo, possibilitando a transformação das relações ocorrida nos ambientes através dos comportamentos e das ações afetivas interligadas pelos processos psicológicos complexos. Aquisição de uma linguagem “serve para socializar, estruturar culturalmente a maneira como as crianças habitualmente percebem e conceituam diferentes aspectos de seu mundo” (TOMASELLO, 2003, p. 232).

Em termos de desenvolvimento, a linguagem inicial é acompanhada por gestos indicadores, considerada a primeira etapa para uma organização interna e psíquica (LURIA, 1986). Consta de um gesto que permite a atenção da criança, um estímulo inicial à sua linguagem. Então, partir de um pequeníssimo gesto, no entanto complexo, do apontar permite a função reguladora da linguagem, o qual está intrinsecamente ligado ao conceito de mediação triádica.

Por esse viés, acredita-se que a participação da criança não se restringe somente ao fato da linguagem verbal, da oralização, mas também, da comunicação gestual e imagética, já que “a ilustração, por ser uma linguagem internacional, pode ser compreendida por qualquer povo. É, sobretudo, uma forma de comunicação estética” (SANDRONI e MACHADO, 1991, p.38). Por essa fundamentação, que o contar histórias possibilita impactos positivos na participação e na interação de crianças com TEA que apresentam, ou não, uma comunicação fluente.

Sabe-se que os *déficits* na comunicação de tais sujeitos estão associados, em nível pragmático, quanto à “ausência de intercâmbios corporais expressivos (na construção não verbal), às falhas nos intercâmbios coloquiais e às falas não ajustadas ao contexto (na comunicação verbal)”, assim como os “*déficits* na simbolização afeta a comunicação, pois há necessidade de um uso ativo de símbolos para a representação” (PASSERINO, 2012, p.227). A simbolização, a abstração oportunizada pela linguagem, do tempo ontogenético¹⁴, são detectados pelas crianças, assim construindo variadas e diferentes generalizações linguísticas esquematizadas (TOMASELLO, 2003), podendo estar nesse mecanismo, interpretação metafórica e analógica da realidade, as dificuldades apresentadas pelos sujeitos considerados autistas.

Ao mencionar os aspectos comunicativos de crianças com autismo, percebe-se a importância da sua participação e interação em um contexto social e cultural rico, permitindo

¹⁴ O tempo ontogenético é a transformação de habilidades e de representatividades cognitivas primata em ações exclusivamente humanas de aprendizagem cultural e de uma representação cognitiva em perspectiva, segundo Tomasello (2013).

diversas formas de comunicação pelo simbólico, visando a capacitá-las para além de categorizações mecânicas, pois,

[...] a linguagem transformou-se e instrumento decisivo do conhecimento humano, graças ao qual o homem pode superar os limites da experiência sensorial, individualizar as características dos fenômenos, formular determinadas generalizações ou categorias. Pode-se dizer que, sem o trabalho e a linguagem, no homem não se teria formado o pensamento abstrato “categorial”. Em consequência, as origens do pensamento abstrato e do comportamento “categorial”, que provocam o salto sensorial ao racional, devem ser buscadas não dentro da consciência nem dentro do cérebro, mas sim fora, nas formas sociais da existência histórica do homem (LURIA, 1986, p. 22).

Por esse motivo, a complexidade do aprendizado e da constituição de uma linguagem não deve ser minimizada aos mecanismos de associação e palavra-objeto. Pelo contrário, é pela interação social com outros sujeitos, que, na pragmática da comunicação, se desenvolvem as práticas, por meio das quais a criança criará hipóteses e planejamentos sobre suas ações, assim como, das ações dos demais indivíduos envolvidos no contexto.

4.2 COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUTISMO: RELAÇÕES DE UM NARRAR DIFERENTE

A comunicação é o princípio da nossa socialização. Tal elemento é o ponto primordial, quando nos referimos ao TEA. Por esse fato, que, nas últimas décadas, são desenvolvidos estudos sobre Comunicação Alternativa (CA) e autismo, sendo no Brasil um tema ainda recente de pesquisa, como os de Bez (2010, 2014), Passerino (2011, 2012), Avila (2011) e Walter (2006). Entre os estudos apontados, ambos apresentam a utilização de estratégias focadas na mediação de recursos tecnológicos (Tecnologia Assistiva¹⁵) que oportunizam aos sujeitos com autismo a interação social e, sobretudo, a ampliação da comunicação. Passerino (2012, p. 231) acredita que “quando a comunicação alternativa é adaptada para as necessidades de sujeitos com autismo, essa atuaria como um fator de facilitação e aproximação ao propiciar outras formas de comunicação e estabelecer, dessa forma, uma ‘ponte’ com outras pessoas”.

¹⁵ No Brasil, o Comitê de Ajudas Técnicas - CAT, instituído pela Portaria N° 142, de 16 de novembro de 2006 propõe o seguinte conceito para a Tecnologia Assistiva: "Tecnologia Assistiva é 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 ou mobilidade reduzida, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social" (ATA VII - Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) - Secretaria Especial dos Direitos Humanos - Presidência da República)

Entre as diversas formas de comunicação alternativa existentes, como as de elementos representativos (fotografias, desenhos e pictogramas) (PASSERINO, 2012), como também o uso de tecnologias digitais, o Sistema SCALA apresenta-se como um potente instrumento motivador. É motivador, principalmente, no uso intencional de símbolos linguísticos, como também um excelente mediador na ação pedagógica em uma concepção sócio-histórica (VYGOTSKY, 2007), a qual envolve agentes, cena, ato, agência e propósitos (BURKE, 1969; WERTSCH, 1998).

Pesquisa recente de Bez (2014) mostrou que o Sistema SCALA promove progressos consideráveis, ao analisar três casos de crianças com TEA nos aspectos da linguagem. Entre os casos, foi possível perceber a efetivação da linguagem, tanto de gestos faciais, expressões corporais coordenadas e produção de oralidade.

Nesse envolver de estratégias, promovido pelo SCALA, os planejamentos também sustentam a inserção da tecnologia no espaço educativo. Assim, a inserção de um instrumento que permite o diferencial qualitativo que promove a interação social das crianças com TEA (PASSERINO, 2005 e 2012). No entanto, um ponto de grande importância mencionado por Bez (2014, p. 20) precisa de atenção por parte dos educadores em geral, é

a carência de recursos e tecnologias para apoiar o processo de inclusão de pessoas com autismo na escola pública, tanto em termos de estudos teóricos, como de adaptação de materiais, recursos de CA e metodologias validadas. Assim, fica evidenciada a necessidade de alternativas gratuitas e desenvolvimento, pela comunidade brasileira, com ações que apoiem a inclusão.

Nesse contexto, o Sistema SCALA, desenvolvido a partir de 2009, é um *software* gratuito, o qual pode ser usado no contexto escolar, no uso de diversos dispositivos (*Web, tablet, TV*). Tal sistema permite não somente ao usuário com autismo não-oralizado e/ou dificuldades na fala, mas a outros sujeitos com *déficits* comunicativos e sociais, uma comunicação significativa que possibilite o desencadear de uma atenção conjunta e de uma mediação triádica: professor-aluno-objeto.

O Sistema SCALA será detalhadamente abordado no Capítulo 5. Nesse capítulo serão apresentados seus objetivos, o desenvolvimento do *software* e sua funcionalidade, centrando nas narrativas visuais, assim como o núcleo TEIAS.

4.3 DO LIVRO A NARRATIVA VISUAL: POSSIBILIDADES DE ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO

A mediação como um ato de interação dialética entre o homem e o mundo, em relação aos aspectos psicológicos superiores, possibilita uma ação que amplia o processo de aprendizado, assim como de ensino, internalizados pela linguagem e pelo pensamento¹⁶, denominados “ferramentas culturais”, por Wertsch (1998), e “ferramentas psicológicas” ou “meios mediacionais”, por Vygotsky (2007). Nesse sentido, a mediação é um processo que modela a ação envolvida por ferramentas culturais potentes. Uma ação caracterizada como um novo ato instrumental, influenciada e transformada pela ferramenta psicológica, como afirma Vygotsky (2007, 1981). Tais ferramentas são as respostas

mediada ao mundo se transforma num processo intrapsíquico. A natureza social do indivíduo se imprime em sua natureza psicológica através desta interiorização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações (LURIA, 1992, p. 49 e 50).

Assim, a mediação inclui o uso ativo de ferramentas e de signos em uma ação que envolve também aspectos inerentes ao funcionamento mental, chamadas de Processos Psicológicos Superiores (PPS), por Vygotsky (2007). Ele considera esses processos como a natureza histórica e social do psiquismo humano. Uma ação, semiótica, que precisa ser estimulada com subsídios externos, como imagens, desenhos e/ou textos, para construção do conhecimento embasada na perspectiva sócio-histórica.

Para Sforni (2008), é unicamente na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito que a mediação se torna um conceito fundamental ao desenvolvimento humano. Por esse motivo, a ação e seu significado são inscritos no quinteto de Burke (1969): ato, agente, instrumentos, propósito e cena. De igual modo, sob os aspectos de Vygotsky: signo, palavra e símbolo, na qual a ação se produz mediadora, tornando-se essencial na compreensão do princípio da aprendizagem. Assim, quanto maior for a complexidade da mediação no uso de instrumentos, mais complexas serão as ações da mediação simbólica (SFORNI, 2004).

Para que “a ação possa ser entendida [...] nos termos de momentos dialeticamente interativos” (WERTSCH, 1998, p. 69), faz-se necessária a compreensão dos elementos do quinteto de Burke (1969). Para o autor, a interação social é desenvolvida a partir do drama, que trata a linguagem e o pensamento como modos de ação. Por essa ótica, a vida social é

¹⁶Assim discute Vygotsky (2004, p.131): A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica.

inerentemente dramática, pois envolve conflitos, incertezas, retóricas e escolhas, que, segundo Goffman (1985), são sujeitos atores que representam personagens nas cenas cotidianas. Assim, o ATO representa o sentido da ação; a CENA, o sentido de conjunto, considerada o plano de fundo; AGENTES, o sentido de “atores”; INSTRUMENTO, os meios utilizados pelos agentes; PROPÓSITO, motivo do ato. A cena contém o ato e os agentes, os quais se utilizam de instrumentos para um propósito (BURKE, 1969). Assim constituídos (Figura 8):



Figura 8- Diagrama do Quinteto de Burke. Fonte: autoria própria

Sob tal perspectiva, percebemos a ação como mediadora, parte do contexto intersubjetivo, “ao analisar o movimento com respeito à internalização de formas sociais da ação através de mecanismos semióticos (SMOLKA, GÓES E PINO, 1998, p. 146). Um movimento compartilhado em um processo dialético, na transição do plano interpsicológico ao intrapsicológico (WERTSCH, 1998), que evidencia os processos de aprendizagem e de conhecimento, os quais representam de forma explícita o princípio de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposto por Vygotsky (2007).

Um processo no desenvolvimento do conhecimento visto de outro ângulo, de outro patamar, em uma zona que busca a autonomia do sujeito na estratégia de constituição e de construção sob o viés pedagógico. Conforme Hedegaard (2002, p. 199), “o desenvolvimento psicológico e o ensino são socialmente enquadrados. Para entendê-los, é preciso analisar a sociedade e suas relações sociais”, sendo aqui referidos ao quinteto de Burke (1969). Diante

disso, compreende-se a relação existente na ação mediada, a qual descreve uma trajetória entre a aprendizagem e o conhecimento, conceituados espontaneamente, mediados pelo ensino, cujo “único bom ensino recebido na infância é aquele que precede e orienta o desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1985, p 48). É uma zona caracterizada por uma “ferramenta analítica necessária para planejar o ensino e explicar seus resultados” (HEDEGAARD, 2002, p.200), conceituada como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. [...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processos de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário (VYGOTSKY, 2007, p.97 e 98).

Em particular, é na mediação expandida nos processos interpessoais incorporados nos pensamentos e nas linguagens da realidade vivenciada repleta de estratégias e dinâmicas, que a “criança é capaz de fazer mais do que ela pode compreender” (VYGOTSKY, 2007, p. 119). Uma apropriação da linguagem verbal e prática, dirigida intencionalmente para que o sujeito reproduza ações, do modo que sejam constituídas como ferramentas simbólicas, que possibilitam a ação cognitiva com o mundo ao seu entorno. É estimular os processos internos, potencializando tal complexidade que envolve a ação mediadora configurada na relação com o outro, pois a ZDP é coletiva e é nela que a mediação rende frutos.

Nesse sentido, a história como uma ação mediadora forma conceitos através dos signos, tendo como estratégia a sua “contação” impulsionada na interação social. Nessa interação, a linguagem é moldadora e moldada em/de conceitos, constituindo uma atividade consciente, histórica, social e cultural. Para Vygotsky (1993, p. 50)

a formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficiente sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais.

Assim, os conceitos são indispensáveis ao sujeito, os quais orientam na solução de problemas, permitindo, a partir de um processo criativo, contribuindo na sua consciência reflexiva e se apropriando significativamente através da experiência da ação mediada. Então, a

respectiva ação exprime conceitos na contação de histórias, o que expande o imaginário na criança, possibilitando

[...] o sistema simbólico externo impõe ao cérebro mais de uma estrutura de interface. Ele impõe estratégias de busca, novas estratégias de armazenamento, novas rotas de acesso à memória, novas opções tanto no controle quanto na análise do próprio pensamento de cada um (WERTSCH, 2010 p. 124).

Nessas interfaces que a mediação possibilita, principalmente intercalado ao lúdico, “a iniciativa de narrar acontecimentos, reportando-se, principalmente, ao vivenciado e, ocasionalmente, ao imaginado”, como aborda Góes (1997, p. 12). Logo, mediar as experiências que a criança já possui constituídas no seu cotidiano e nas suas “teorias” sobre o mundo, alicerçadas por uma linguagem com outros sujeitos, promoverá novos aprendizados, capacidades, potenciais, habilidades. Possibilitará, ainda, distintas linguagens e pensamentos, imaginações e emoções, sentimentos... uma Zona de Desenvolvimento Proximal... um sujeito ativo e interativo. A experiência e o cotidiano, propiciam à criança o “querer” e, a partir desse querer, realizar seus desejos, assim como, “pensar” e agir sobre ele, pois são ações (internas e externas) indissociáveis, promovidas pela imaginação, pela interpretação e pela vontade (VYGOTSKY, 2007).

Ações mediadoras, entre inúmeras vozes e olhares, constituem-se na interação com o outro, na utilização da ferramenta como um suporte valioso para a aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo e social. Assim, é

impossível pensar o ser humano privado do contato com um grupo cultural que lhe fornecerá os instrumentos e os signos que possibilitarão o desenvolvimento das atividades psicológicas mediadas, tipicamente humanas. O aprendizado, nesta concepção, é o processo fundamental na construção do ser humano (...) sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados (OLIVEIRA, 1997, p. 79).

Considerando os instrumentos mediadores, o jogo do faz de conta, permite a liberdade à criança de extrapolar, defrontar os limites dados por seu desenvolvimento real e incita a agir, constituindo seu desenvolvimento proximal em ser o que ainda não é, conforme o significado atribuído ao objeto, ao personagem ou à situação. Como Vygotsky (1984) mesmo diz, uma esfera imaginativa que cria intenções voluntárias no mais alto nível de desenvolvimento ao formular planos da vida real e ao dirigir comportamentos significativos. É um impulso criativo de ações

reais e simbólicas! Para Horn (2004), faz parte da vida das crianças o protagonizar enredos, mediando a diversidade de linguagens simbólicas e a relação entre pensamento e ação.

A mediação unida ao imaginário permite refletir não somente o criar dos educandos, mas também perceber suas criações, como sujeitos que se relacionam com o mundo e vice-versa. Um sujeito em potencial! Mediar possibilita uma zona de desenvolvimento potencial e não mais real.

Dê-me um ponto de apoio no sujeito e ajudá-lo-ei a aprender, a apropriar-se da novidade, a compreender um pouco mais o mundo e a si mesmo. Um ponto de apoio e não todos os pontos de apoio; [...] Talvez aprenderá a dizer isto ou aquilo porque saberá outra coisa ou quererá, a qualquer preço, atingir uma outra que nem imaginamos. [...] Na verdade, nada diz que o que encontramos de fato não nos permitirá articular aprendizagens que, por sua vez, permitirá instaurar novas estruturas cognitivas e adquirir capacidades cuja emergência espontânea poderíamos esperar em vão (MEIRIEU, 1998, p. 41).

Diante disso, a mediação lida nas entrelinhas de um aprendizado. Ela cria, também, novas interlocuções, desperta um processo complexo do domínio de habilidades, em que modifica, ocasionando transformações futuras de conduta, como afirma Vygotsky (2007).

5. AS DIFERENTES FORMAS DE NARRAR UMA HISTÓRIA

5.1 SCALA(NDO): AVENTURAS DO DESENVOLVIMENTO DAS NARRATIVAS VISUAIS

No ano de 2009, o núcleo de Tecnologia em Educação para Inclusão e Aprendizagem em Sociedade (TEIAS) - UFRGS, iniciou um Sistema de Comunicação Alternativa para Letramento de Pessoas com Autismo (SCALA), configurado como plano articulado de trabalho em pesquisa e formação, inserido no plano de investigação e desenvolvimento tecnológico (AVILA, 2011; BEZ, 2012). O objetivo é de apoiar o processo de desenvolvimento da linguagem em sujeitos com autismo e com *déficits* de comunicação, embasado na perspectiva teórica sócio-histórica. O sistema, composto por um *software*, baseia-se na interação e na comunicação para crianças com autismo, (RODRIGUES, 2011; AVILA, 2011; BEZ, 2010 e 2014). Entre os anos de 2010 e 2012, diversos aperfeiçoamentos foram realizados, a partir de testes de usabilidade acompanhados por professores da Educação Especial e de escolas regulares, assim como de familiares de alunos usuários do sistema.

Nesse contexto, as construções de histórias possibilitadas pelo SCALA, iniciaram no ano de 2011, na versão *web*, nos módulos prancha e narrativas, semelhantes à versão dispositivo móvel *Tablet* (Plataforma Androide 3.0). A metodologia utilizada para o desenvolvimento de tal tecnologia baseou-se, inicialmente, em alguns estudos já existentes, originando conflitos em relação aos conceitos e ao foco do estudo. Esses, na sua maioria, centralizavam-se no sujeito. O objetivo, a estratégia, ao desenvolver o Sistema SCALA era ultrapassar os limites da interação sujeito-objeto e pensar na interação e na comunicação de crianças com TEA com os outros indivíduos integrantes do contexto social (PASSERINO, 2012). Tal metodologia nomeou-se Desenvolvimento Centrado em Contexto de Uso (DCC) (BEZ, 2014). Assim, ampliou-se a percepção de práticas culturais que envolvem a comunicação e o letramento com diferentes sujeitos, possibilitando o significar das ações mediadoras em uma perspectiva Sócio-histórica, através da Tecnologia Assistiva. Bez (2012) menciona a efetividade dessa metodologia quanto ao uso da versão *web* e do dispositivo móvel *tablet*.

Logo, o desenvolvimento do sistema preocupou-se com a ideia de usabilidade de alto nível e de atratividade na utilização de pictogramas, sintetizador de voz e espaços de edição, conforme expresso por Bez (2012). As funcionalidades do sistema através do diagrama de caso

de uso do Módulo Narrativas Visuais¹⁷ do SCALA, por meio do qual podemos perceber os requisitos funcionais do sistema e relação do sujeito com o meio (Figura 9).

Os requisitos podem ser encontrados no Apêndice B.

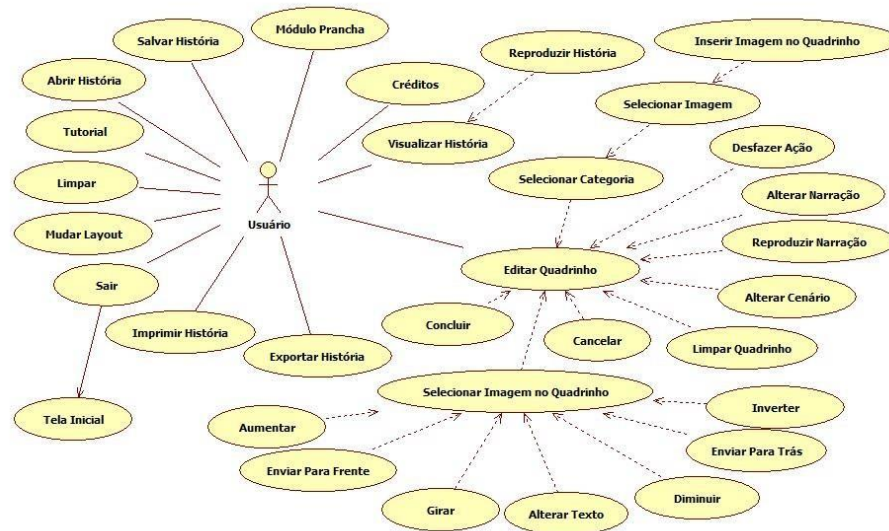


Figura 9- Diagrama caso de Caso das Narrativas Visuais. Fonte: Bez (2014)

Inicialmente, o sujeito realiza seu cadastramento no Sistema SCALAWeb¹⁸. Com o acesso disponibilizado, o sujeito tem autonomia para realizar suas atividades, tendo como tela inicial o Módulo Prancha.

Na tela inicial do SCALA (Figura 10), é possível visualizar as funcionalidades, os elementos constitutivos denominados como categorias de imagens, assim como as diferentes modalidades. As funções são constituídas por diferentes ações, respectivamente: abrir um arquivo; salvar o trabalho; desfazer; importar alguma imagem para o SCALA; exportar o trabalho para o computador em formato PDF; imprimir; *layout*, tendo a opção de escolher o tipo de tela a ser trabalhada; visualizar, na qual amplia a tela; limpar o *layout*, ajuda em caso de dúvida, sair; ativar varredura

¹⁷ É de suma importância ressaltar que o termo: Narrativas Visuais, quando referido em maiúsculo representa a ferramenta/o instrumento e em minúsculo remete-se ao pedagógico.

¹⁸ O Sistema SCALAWeb pode ser acessado no endereço: <http://scala.ufrgs.br/Scalaweb/INICIO/index.php>

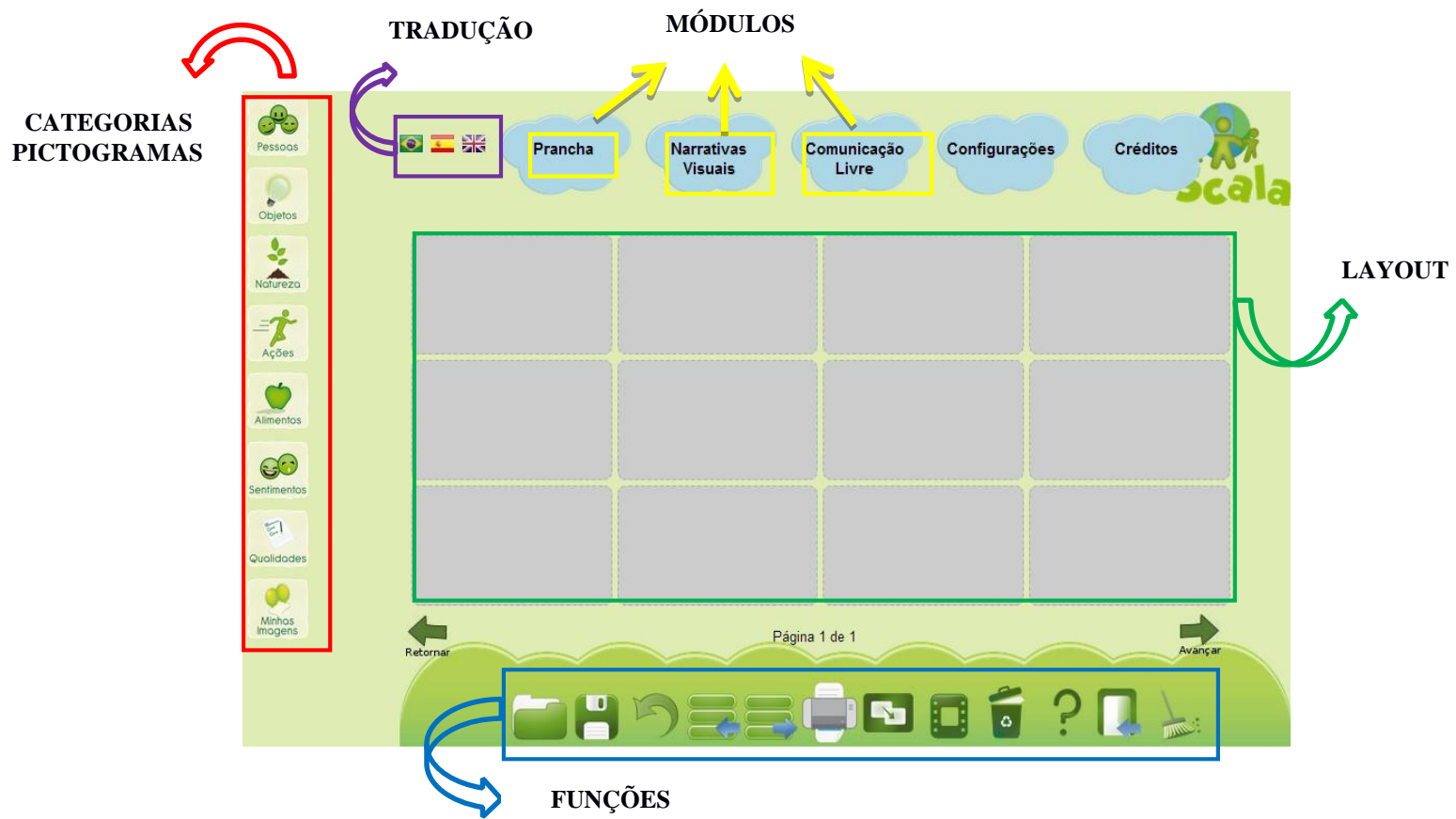


Figura 10- Sistema SCALA: Módulo Prancha. Fonte SCALAWeb

Para acessar as narrativas, é necessário clicar no Módulo de Narrativas Visuais (Figura 11). O *layout* possui uma nova característica mais complexa do que no Módulo Pranchas, pois a criança precisa completar cada quadrinho para construir sua história, a qual pode ser registrada de várias formas: com imagens, textos e áudios. As categorias são as mesmas do Módulo Prancha, mas, à medida que a história for contada, pode-se incluir personagens diferentes. Além disso, para cada parte da história, a criança tem a opção de escolher o cenário ou desenhá-lo¹⁹.

Ao salvar, fica tudo registrado, oferecendo à criança a possibilidade de retornar a sua história e finalizá-la e/ou imprimi-la. Nessa ação, o ator da história tem a opção de imprimir com o texto escrito ou descrito. Nas próximas imagens, será detalhado cada passo na construção de uma história.

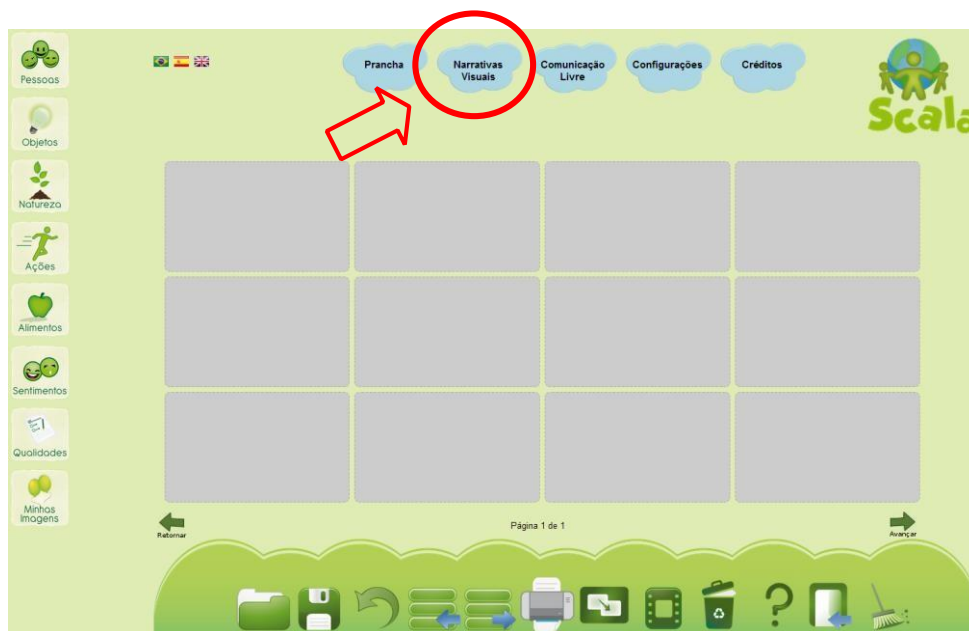


Figura 11- Acesso as Narrativas Visuais. Fonte: SCALA Web

¹⁹ A opção de construção do cenário ainda está em fase de desenvolvimento, assim como o desenho livre da história. Ao longo do período da pesquisa de campo, estaremos aprimorando o Sistema SCALA, conforme os interesses da criança, como também das suas dificuldades em utilizar.

Construindo a História:

1) Ao acessar o módulo das Narrativas Visuais, iniciamos escolhendo o tipo de layout que será utilizado para a criação da história (figura 12)

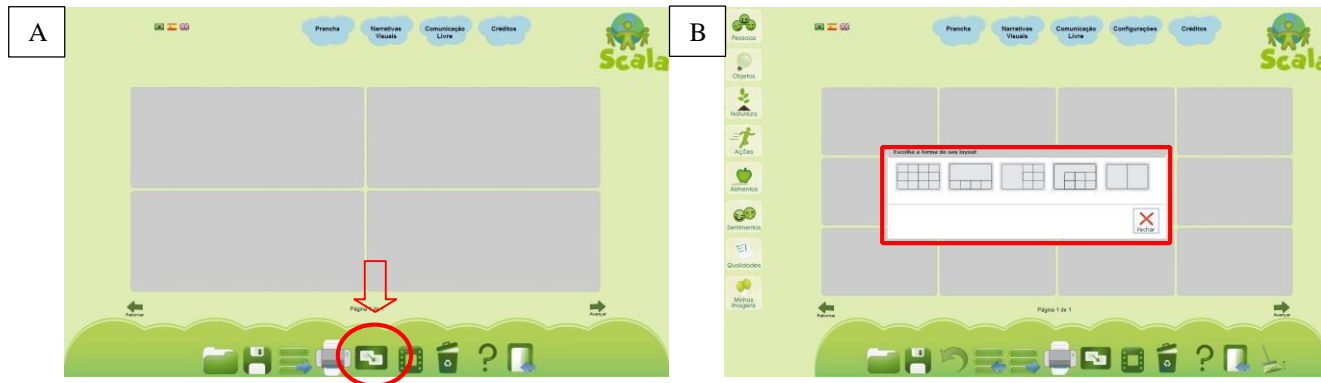


Figura 12- A e B: escolha do layout. Fonte: SCALA Web

2) Após escolher o layout, começamos a construção da história clicando num dos quadrinho, assim tendo acesso as categorias de imagens e as diversas funções (figura 13).

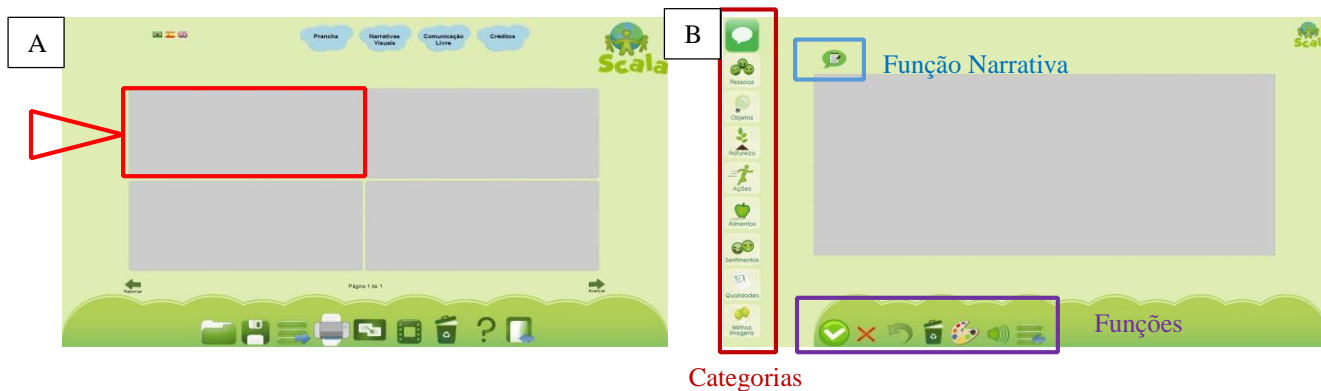


Figura 13- A e B: Acesso as categorias de imagens e outras funções. Fonte: SCALA Web

3) Escolha o cenário da história. Nesta mesma função tem duas opções: colorir o plano de fundo ou o cenário já pronto (figura 14).

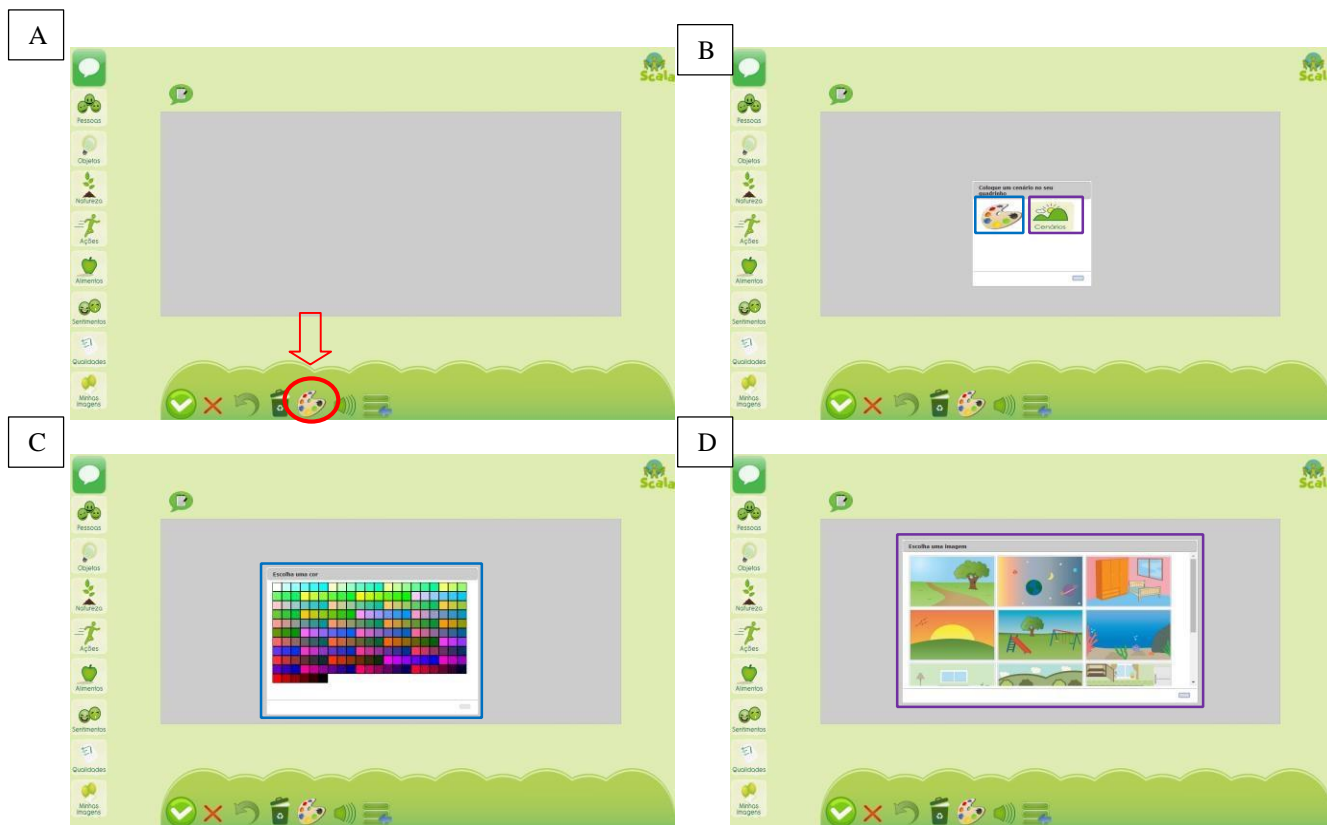


Figura 14- A, B, C e D: Escolha do Cenário. Fonte: SCALA Web

4) Definido o cenário da história prosseguimos para a escolha das categorias. Nesta história escolhemos as categorias “pessoas” e “natureza”. Ao fazer as opções das imagens, clica sobre a figura e novamente clica no cenário. Além disso, podemos registrar a história através de texto (narrativa (figura 15)).

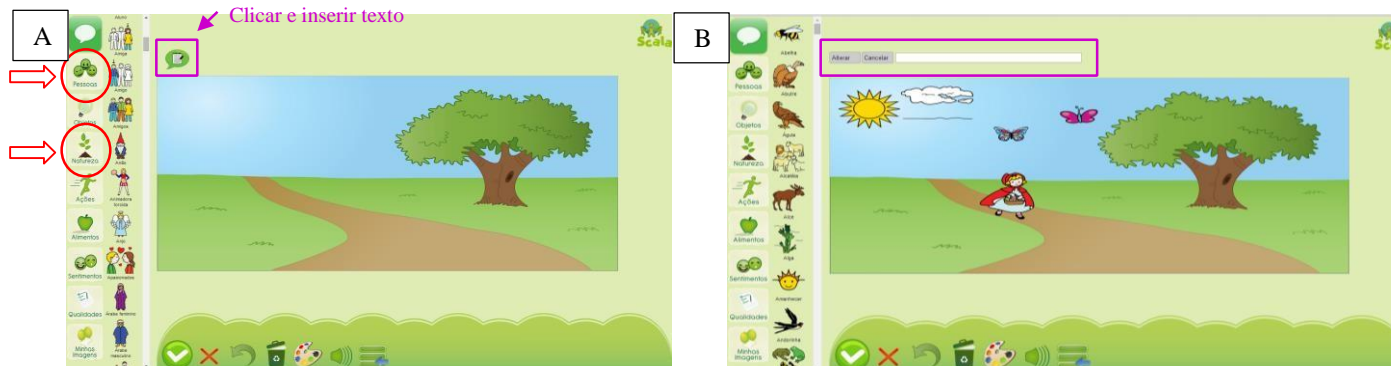


Figura 15- A: Seleção das categorias e a escolha dos pictogramas; B: Registro da história. Fonte: SCALA Web

5) Ao inserir a figura no cenário, a mesma pode ser ajustada, formatada conforme deseja, utilizando de outras funcionalidades, como: aumentar, diminuir, traz para frente, enviar para atrás, girar, inverter e excluir (figura 16).



Figura 16- Uso das funcionalidades das Narrativas Visuais. Fonte: SCALA Web.

6) Além disso, nas categorias temos a opção de balões de diálogos, no qual tem a possibilidade da escrita de pequenos textos (figura 17).

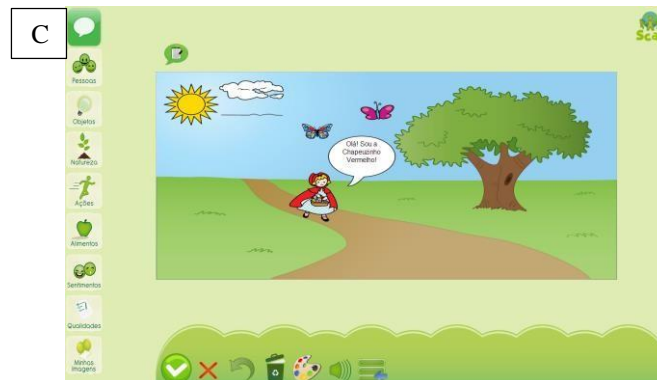
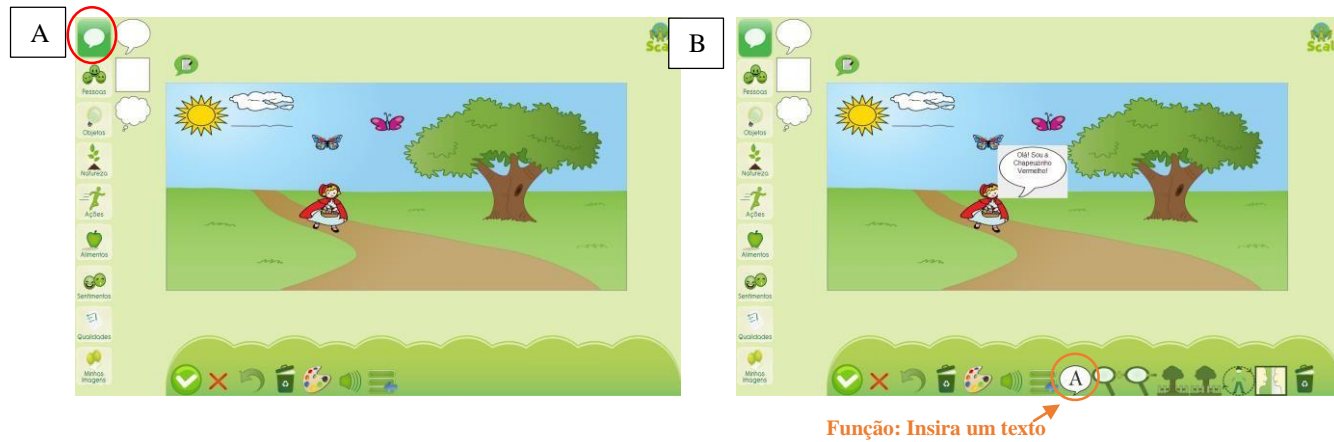


Figura 17- A, B e C: Balões de diálogos. Fonte: SCALA Web

7) Finalizado cada parte da história, clica-se na função concluir, voltando ao layout anterior. Ao lado, também tem a opção de excluir, podendo iniciar uma nova elaboração da história, assim como reproduzir por audio a narrativa.

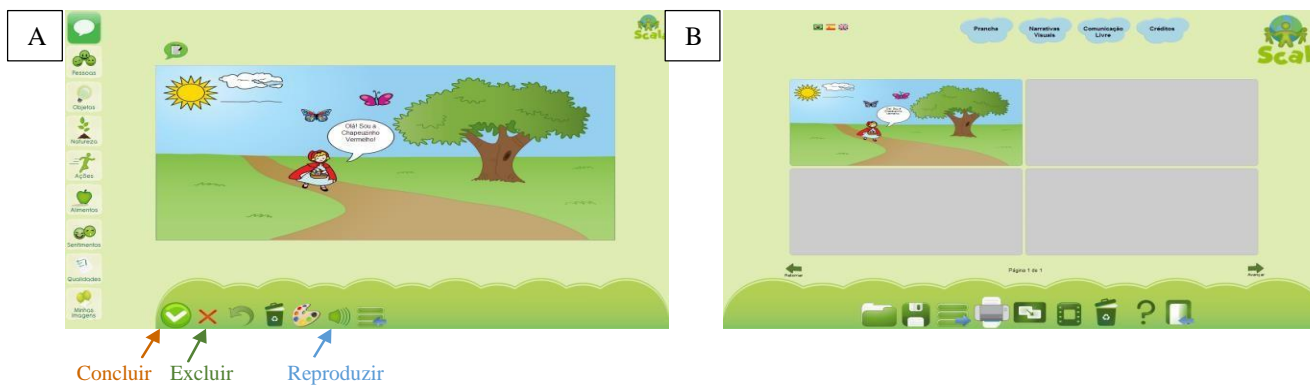


Figura 18- A: Função concluir, excluir e B: layout pronto. Fonte: SCALA Web

8) História finalizada é momento de salvar. Para utilizar nesta função, clica no botão “salvar”, abrirá uma janela com as seguintes opções: fechar; computador; prancha pública e prancha privada.

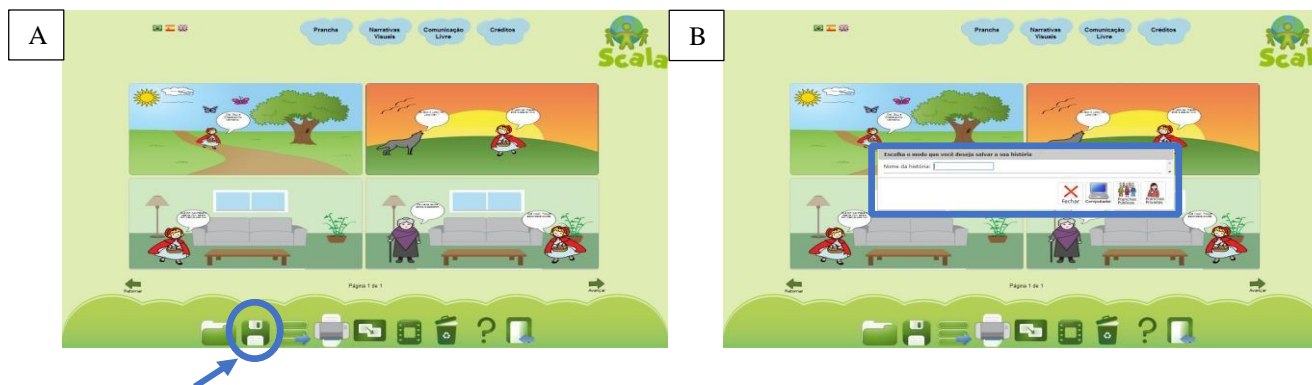


Figura 19- A e B: história finalizada. Fonte: SCALA Web.

6. CONSTRUÍDO A HISTÓRIA: O ROTEIRO

“a pesquisa é um procedimento formal, com métodos de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (LAKATOS e MARCONI, 2003, p.115).

O contexto da pesquisa implica em um olhar atento para diferentes sujeitos, em contextos com elementos significativos, configurando uma dimensão delicada, recheada de detalhes, que são passíveis de ressignificações. É esta configuração que orienta para uma abordagem qualitativa, em uma metodologia de Estudo de Caso múltiplo e exploratório. O princípio qualitativo possibilita “uma investigação empírica, que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (YIN, 2005, p. 32).

A escolha do método surge, assim, pela possibilidade de compreender as mudanças de paradigmas contemporâneos no cenário educacional, por demandar novas/outras formas de pensar e de “produzir” o conhecimento. Conforme apresenta Yin (2005, p. 20), “a clara necessidade pelo estudo de caso surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos”. Acredita-se que investigar as apropriações que o sujeito apresenta na participação e na interação social influencia na construção de estratégias à inclusão, como também, ao ensino e ao aprendizado.

O estudo de caso permite uma visão ampla, detalhada e imersa, que envolve a ação e o contexto, possibilitando as descobertas de novos sentidos e perspectivas frente ao assunto investigado (ANDRÉ, 2005). Assim, o caráter qualitativo empregado envolve a "obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva [...]”, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58).

Nesse sentido, a pesquisa explora cinco aspectos relevantes para o estudo de caso. São eles: o cenário (contexto das instituições de ensino); os agentes (professores, os alunos e a pesquisadora); o ato (histórias infantis); a agência (instrumento – Sistema SCALA) e o propósito (planejamento em conjunto), embasados na epistemologia na teoria sócio-histórica, abarcada por Vygotsky, que contempla a mediação como estratégia para o desenvolvimento do trabalho.

Assim, os agentes principais são três crianças com TEA, incluídas na Educação Infantil. A mediação do Sistema SCALA nas estratégias das narrativas visuais oportunizou uma ação que atuará na imaginação, na participação e na interação. É, pois, uma ação que supera o individual e

busca a inclusão dos sujeitos na turma. Para analisar todos os aspectos acima mencionados, utilizou-se como instrumentos: observações diretas não participativas e observações participantes, registros de diário de campo, questionário, entrevistas não-estruturadas, filmagens e análise de documentos. Na Figura 20, consta o estudo de caso que foi desenvolvido, a partir do uso de narrativas visuais, usando o SCALA, para uma turma com três crianças com TEA.

Antes de darmos continuidade, é necessário ressaltar que o referente trabalho está incluído no projeto registrado na UFRGS como 21626 - Sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa Fase III: Narrativas Visuais e Autismo. O mesmo teve aprovação do CEP em **Comissão de Pesquisa de Educação - Aprovado** em 06 de setembro de 2011.

Detalhadamente, temos os seguintes elementos:

a) Agentes da Pesquisa

A escolha dos sujeitos da pesquisa constitui-se em um perfil específico, privilegiando estar incluídos na Educação Infantil e considerados com diagnóstico aberto e/ou fechado de TEA. As limitadas condições propiciaram uma maior compreensão frente ao campo da imaginação das narrativas, “hora do conto”, pois a criança permite “mergulhar” em um campo das magias e das fábulas. As professoras também serão agentes desse processo.

Os casos serão explorados ao longo da etapa de observação, no subcapítulo ANALISANDO A PESQUISA.

b) Cenário da Pesquisa

O cenário da pesquisa é uma creche de Educação Infantil, de ensino regular, que promove a inclusão, principalmente de crianças com TEA. Além disso, é essencial que a instituição promova a contação de histórias, como uma atividade fundamental para a criança de 0 a 6 anos. Um espaço aberto a pesquisa!

c) Instrumentos de Pesquisa

Ao longo da pesquisa, utilizou-se diversos instrumentos, os quais permitiram explorar o contexto e estreitar vínculos com os sujeitos da pesquisa.

■ Sistema SCALA - no módulo Narrativas Visuais;

- ▣ Documentos: PPP, Regimento Escolar, Pareceres dos alunos (escolar e do AEE), Diagnósticos dos três sujeitos.
- ▣ Diário de Campo
- ▣ Questionário: utilizado na escolha dos casos, com as professoras do AE

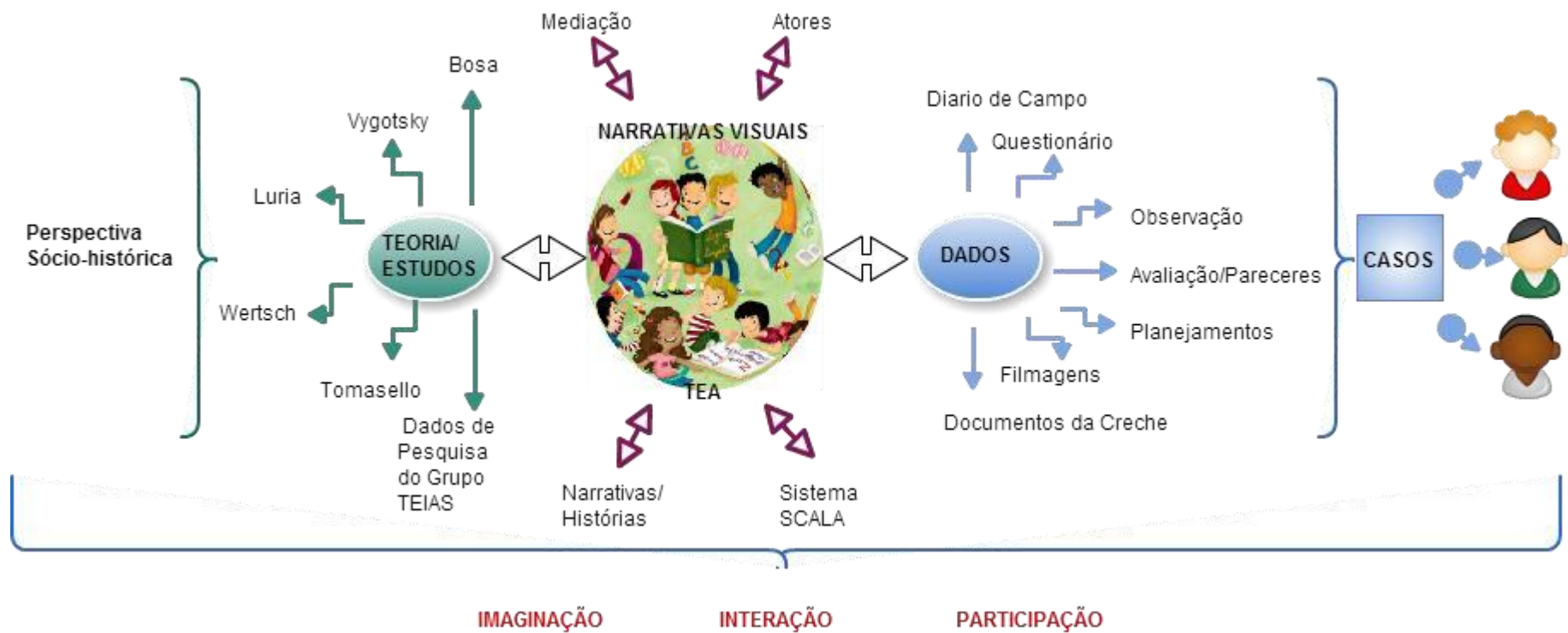


Figura 20- Diagrama do Estudo de Caso. Fonte: Autoria própria.

6.1 AS ETAPAS DE UMA PESQUISA

A pesquisa desenvolveu-se em quatro etapas, interdependentes, e que se repetiram ao longo do processo de pesquisa (Figura 21).

- 1) Etapa exploratória: observação;
- 2) planejamento: “Hora do Conto”;
- 3) ato: contar história mediado pelo Sistema SCALA e pelo planejamento;
- 4) análise dos dados.

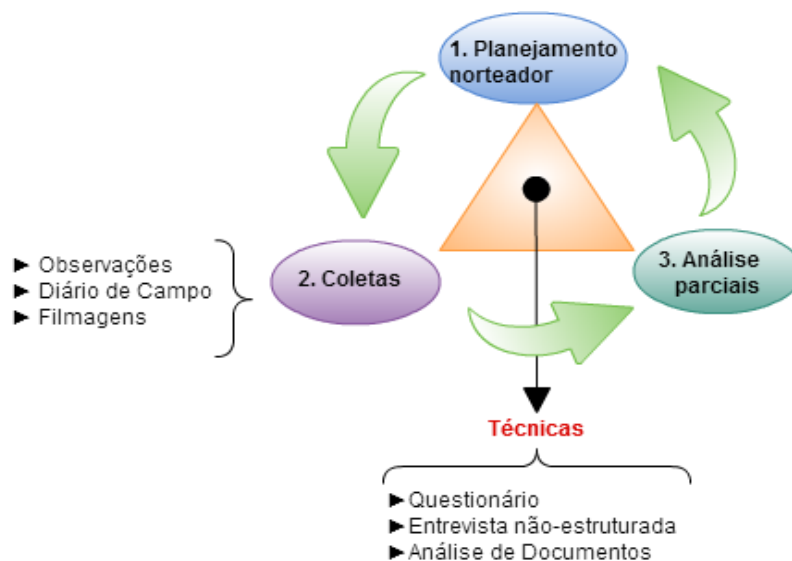


Figura 21- Esquema da Pesquisa. Fonte: Autoria própria.

Etapa 1: Exploratória

A etapa de observação descrita como exploratória foi ancorada no princípio de conhecer o contexto escolar, a turma, as professoras, as crianças. Segundo Bamberger (2008, p.63), “como em qualquer outra tarefa didática, o primeiro passo consiste em conhecer a criança, ou seja, conhecer-lhe os interesses, baseados neles o trabalho que há de ser feito e desenvolvendo-os ao máximo”. Esta etapa teve a duração de aproximadamente dois meses, tendo duas visitas por semana na instituição, e a observação aconteceu durante 2 a 3 horas.

A seguinte etapa descritiva evidenciou uma “ampla, porém realista, variedade de tópicos que podem ser considerados em uma descrição “completa” do que está sendo estudado, e os prováveis tópicos que serão a essência da descrição” (YIN, 2005, p. 50 e 51) nesta etapa primordial da pesquisa. Na referência ao exploratório, delimitamo-nos a conhecer o entorno e o contexto do nosso objetivo através de critérios planejados para executar a ação e o porquê explorá-lo, conforme salienta Yin (2005).

Logo, a técnica de observação possibilita ao pesquisador momentos de ver e de refletir sobre um espaço capaz de sustentar um sujeito, como também de conhecê-lo. Um espectador! Mas, ao participar, “infiltramos” na atividade conjunta proposta, vivenciando ativamente, tendo como objetivos ganhar a confiança e ter um novo olhar/visão sobre o observado, ou como afirma Foscarini (2013, p. 52) a “intervenção pode conduzir o grupo a produzir resultados ou manifestações que interessam tanto ao grupo quanto ao observador”. Assim, a observação participante consiste em envolver-se realmente na situação determinada, assumindo o papel de um membro do grupo (GIL, 1999). Segundo Richardson (1999, p.261), “o observador não é apenas o espectador do fato que está sendo estudado, ele se coloca na posição e ao nível dos outros elementos humanos que compõem o fenômeno a ser observado”.

Por conseguinte, tal período foi o momento planejado para uma compreensão do trabalho realizado junto às crianças sobre “Hora do Conto”, que se utilizou de filmagens, entrevistas não estruturadas, diário de campo, entre outros instrumentos, coleta de dados²⁰. O planejamento de cada observação teve por objetivo:

- Analisar a interação e a participação das crianças com TEA na “Hora do Conto”;
- compreender como é a relação professor-aluno, aluno-aluno, no momento da atividade para o processo de inclusão;
- conhecer o planejamento da professora e a organização da atividade..

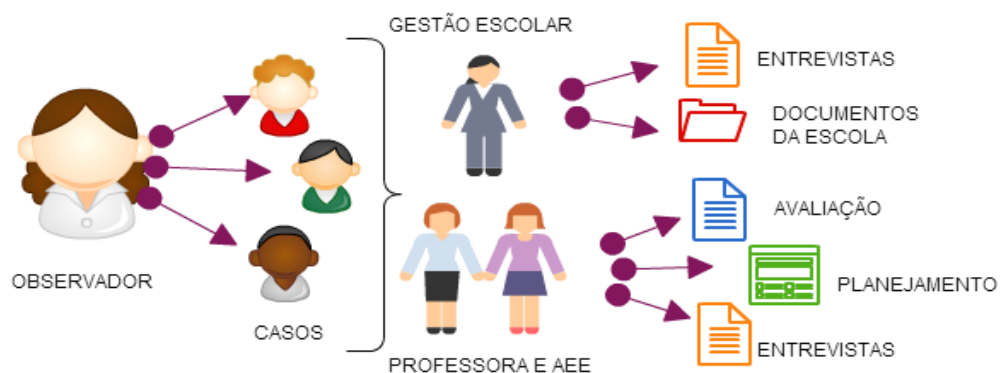


Figura 22- Diagrama de Observação Exploratória. Fonte: Autoria própria.

As entrevistas não estruturadas possibilitaram um envolvimento maior com o entrevistado (professores e gestão escolar). O momento da entrevista oportunizou conhecer os

²⁰ “Preparar-se para a coleta de dados pode ser uma atividade complexa e difícil. Se não for realizada corretamente, todo o trabalho de investigação do estudo de caso poderá ser posto em risco, e tudo o que foi feito anteriormente – ao se definir as questões da pesquisa e projetar o estudo de caso – terá sido em vão” (YIN, 2005, p. 82).

agentes envolvidos no cenário, em que se propôs perguntas pertinentes sobre interação, participação, inclusão e planejamento da “Hora do Conto”, as quais seguem diretrizes propostas por Yin (2005) e Laville e Dionne (1999), o que permite articular com uma investigação de estudo de caso.

O período também proporciona uma exploração de documentos: regimento escolar, Projeto Político Pedagógico (PPP), plano de Formação de professores, avaliações dos alunos, planejamento da professora, laudos médicos e relatórios do AEE. Os referentes documentos são de extrema importância, pois permite uma relação intrínseca com a pesquisa e seus objetivos. Como afirmou Becker (1994, p. 104 e 105),

cada peça acrescentada em um mosaico contribui um pouco para a nossa compreensão do quadro como um todo. Quando muitas peças já foram colocadas, podemos ver, mais claramente, os desejos e as pessoas que estão no quadro, e sua relação uns com os outros. Diferentes fragmentos contribuem diferentemente para a nossa compreensão: alguns são úteis por sua cor, outros porque realçam contornos de um objetivo.

A observação é um percurso repleto de mistérios e surpresas. Ela é definida em uma metodologia que descortina questões intersubjetivas das relações sociais.

Etapa 2: Planejamento

Neste momento, iniciou-se a ação, o ato e o propósito. Delimitamos nosso foco no planejamento, considerado requisito fundamental para qualquer ato educativo. Como dito por Vygotsky (2004, p.77), “a educação só pode ser definida como ação planejada, racional, consciente e como intervenção nos processos de crescimento natural do organismo”, desde o momento de entrada da criança na escola até sua saída. É o momento em que se articula atividades, considerando os aspectos individuais das crianças, suas aptidões e dificuldades, assim como, planejar o ambiente, pois é neste que se constituem os sujeitos mediados culturalmente.

O planejar, neste trabalho, refere-se às escolhas das histórias, aos objetos que serão utilizados para a contação de histórias, como também, à atividade prática como forma de registro para compreender a apropriação da criança sobre o conto. Nesse sentido, o planejar será articulado uma vez por semana, sendo colocado em prática na semana seguinte, possibilitando, dessa forma, a organização de materiais (fantasias, fantoches, criação de personagens, máscaras, entre outros, como também materiais escolares, como massa de modelar, E.V.A., entre outros). A escolha das histórias será realizada conforme os assuntos de interesse das crianças.

A Hora do Conto, também, será realizada duas vezes por semana, tendo a duração de uma hora. Inicialmente, não será utilizado o Sistema SCALA, com o objetivo de uma relação maior com as crianças, criando laços de confiabilidade e afetividade. Esse será um momento de grande diversidade, pois possibilitará vários contextos e ambientes, um “espaço povoado de objetos com os quais se possa criar, imaginar, construir” (HORN, 2004, p. 19). A atividade orientada após a contação de histórias será desenvolvida de acordo com a história, permitindo às crianças extrapolar a sua imaginação.

Etapa 3: Ato: Contação de Histórias

Entre observar, planejar, ler e encantar, começou umas das principais etapas do referente projeto, o uso do Sistema SCALA. A respectiva etapa iniciou a partir do quarto mês do estudo de caso, com o término após o oitavo mês de investigação.

Essa etapa foi muito semelhante à anterior, o que mudou foi a ferramenta utilizada, sendo que, não se deixou de usar o livro infantil e de fazer as atividades. O Sistema SCALA permitiu novas abordagens: a criação da história pelas crianças, a contação da história utilizando o *software*, as atividades dirigidas. Foram inúmeras as possibilidades de organização da Hora do Conto. Entre as diferentes abordagens, foi possível considerar os instrumentos que usamos: computadores, *tablets* e retroprojetores.

Algo de fundamental importância de ser mencionado foi o registro. Toda e qualquer atividade realizada mediado pelo SCALA, teve-se a possibilidade de imprimir e salvar, uma forma de concretizar à criança a sua criação.

Etapa 4: Análise dos dados

A última etapa apresenta a análise dos dados coletados ao longo do processo de observação, de planejamento, da “Hora do Conto”, a qual teve a duração de quatro meses, possibilitando uma compreensão crítica sobre os sujeitos com TEA e suas apropriações das narrativas, que contribuíram para uma inclusão efetiva. Nesta etapa, foi possível identificar o perfil detalhado das crianças consideradas com autismo, contextualizando com as entrevistas, as filmagens, o registro de atividades e os demais documentos da instituição, alicerçados pela perspectiva teórica.

Como são fontes múltiplas de evidências, o que se tornou um ponto forte na pesquisa, possibilitou que o pesquisador se dedicasse a uma imensa diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes, conforme afirma Yin (2005). As inúmeras fontes de

dados coletados desenvolveram-se em linhas convergentes de investigação, o processo de triangulação (YIN, 2005). Nesse sentido, parte do princípio de assegurar as diversas perspectivas dos sujeitos com TEA, obtendo vários “resultados” e construindo condições para a triangulação dos dados. Assim, o processo de triangular surgiu do princípio da ética da validade do procedimento de análise (Figura 22).

Além disso, pela abordagem qualitativa da pesquisa, as análises focaram-se, principalmente, nas entrevistas e nas observações como fonte de dados, o que visou à análise e à participação, bem como à interação do sujeito. Isso porque “a qualidade e a originalidade das produções resultantes se dão em função da intensidade de envolvimento nos materiais de análise, dependendo ainda dos pressupostos teóricos e epistemológicos que o pesquisador assume ao longo do seu trabalho” (MORAES, 2003, p. 210).

Por essa formulação, a triangulação de dados mencionados por Yin (2005) e o ciclo de análise textual de Moraes (2003) constituíram a base da análise de dados.

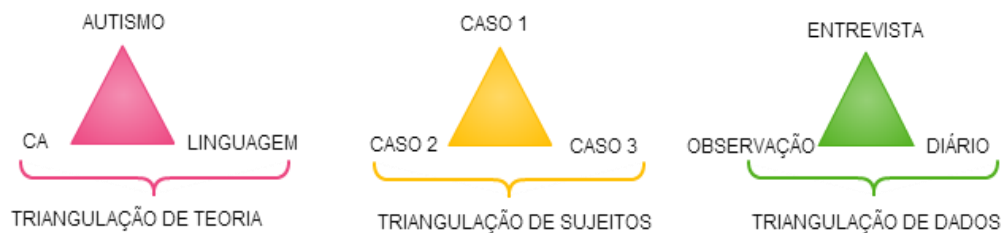


Figura 23- Diagrama das Triangulações do Estudo de Caso. Fonte: autoria própria.

6.2 ANDAMENTO DA PESQUISA

Iniciamos a relatar a escolha dos sujeitos da pesquisa e o cenário em que a mesma foi realizada. Vários foram os impasses durante este processo.

Ao delimitarmos o tema, o problema, os objetivos e a metodologia do referente trabalho, focamos na escolha da instituição e dos sujeitos. Primeiramente, tentou-se “fechar” uma parceria com a Creche da UFRGS, já que tínhamos as portas abertas e a mesma trabalha com a questão da inclusão. Houve vários encontros com a coordenação e os professores, o que durou aproximadamente dois meses, apresentando projeto e compreendendo o contexto, no entanto, não foi possível prosseguir, pois surgiram contornos que não puderam ser sustentados, como por exemplo, a seguinte infrequência dos alunos com TEA na Creche. Voltamos à linha de largada!

No mês de março, ocorreu uma reunião na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no Núcleo de Tecnologia em Educação para a Inclusão e Aprendizagem em Sociedade (TEIAS), juntamente com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED), em que compareceu a Coordenadora da Educação Especial Prof. Lúcia Figueiredo. Nessa, ficou acordado o desenvolvimento do projeto em duas escolas, já escolhidas pela coordenadora, conforme os casos peculiares que adentravam no A10 deste mesmo ano. O projeto, então, ajustou-se aos novos contextos.

um processo emergente de compreensão, que se inicia com um movimento de desconstrução, em que os textos do corpus são fragmentados e desorganizados, seguindo-se um processo intuitivo auto-organizado de reconstrução, com emergência de novas compreensões que, então, necessitam ser comunicadas e validadas cada vez com maior clareza em forma de produções escritas. Esse conjunto de movimentos constitui um exercício de aprender que se utiliza da desordem e do caos, para possibilitar a emergência de formas novas e criativas de entender os fenômenos investigados (MORAES, 2003, p. 207).

Após perceber as dificuldades em desenvolver o projeto nas duas escolas, retornamos à SMED e conversamos com as coordenadoras. Neste momento, conhecemos a assessora da Educação Especial, a qual fez o convite para participar da reunião com as professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e das Escolas Especiais, que atuavam na Educação Infantil. Em uma sexta-feira, a reunião ocorreu. O projeto foi apresentado, bem como o Sistema SCALA e explicados os motivos da presença neste lugar tão particular das professoras. Mas, como fazer a escolha? Como registrar este momento? Então, juntamente com a orientadora, foi elaborado um questionário (Anexo A) com perguntas pertinentes na escolha dos casos.

Muitas situações apareceram, cada qual com suas peculiaridades. Ao debruçar sobre os questionários, um nos chamou a atenção, uma creche vinculada ao município com três sujeitos incluídos na mesma turma, sendo o espaço de fácil acesso. Uma vez que a instituição estava escolhida, comunicamos às demais escolas a situação atual e o motivo de desvinculá-las.

No dia seguinte, entramos em contato com a creche e conversamos com a coordenadora, a qual nos convida a comparecer na instituição. O grande dia chegou! Depois de uma conversa longa com a coordenadora, ela nos apresenta a turma e as professoras.

Neste momento, iniciamos a história: *Era uma vez...*

A etapa 1 – Observação tem seu início!

A turma, Maternal II, é composta de 19 crianças, de 3 a 4 anos, com duas Educadoras Assistentes, uma finalizando o Magistério. Desses dezenove alunos, três estão com o diagnóstico aberto de autismo, tendo um possível quarto caso. Como a creche é de tempo integral, a entrada é por volta das 7h30m e a saída em torno das 16h.

Nesse primeiro momento, foram possíveis pequenas conversas informais sobre as crianças com as professoras. Conversamos também sobre os planejamentos, a rotina e a Hora do Conto, assim como com a coordenadora, a qual disponibilizou documentos da instituição (Planejamento Político Pedagógico, Projeto Formação de Professores e o Regimento Escolar) e comentou sobre a família de cada criança. Os respectivos documentos serão analisados e discutidos posteriormente. Ocorreu, também, um encontro com a professora do AEE, para uma ampla compreensão sobre quem são esses sujeitos e quais suas peculiaridades.

As observações estão em andamento, possibilitando uma relação harmoniosa com a turma e repleta de afeições.

a) Casos da Pesquisa: Perfil Inicial

Os casos da pesquisa são três meninos entre 3 e 4 anos, que apresentam diferentes diagnósticos. Ambos estão matriculados no Maternal II, na Creche Nossa Sagrada Família e possuem AEE, vinculados à rede municipal de ensino de Porto Alegre - RS, em uma Escola de Educação Especial. Os AEE são realizados em momentos diferentes para cada sujeito, tendo como base, também, o desenvolvimento percebido pela creche.

Caio²¹ é um menino de três anos, bastante participativo, que se utiliza dos gestos para se comunicar quando precisa da ajuda do próximo, ou quando algo é do seu interesse. A interação social é bem articulada com os outros do seu convívio na escola, possível de perceber nas brincadeiras em grupo ou em pares. Na maioria das vezes, observa os outros brincarem.

Gabriel é um menino de quatro anos, ruivo, extremamente carinhoso, que não possui verbalização e pouco se comunica por gestos, mas compreende quando é chamado pelo nome. No princípio da interação, gosta de brincadeiras em pares, as quais precisam ser estimuladas. No entanto, na sua maioria, brinca sozinho, como um ato mecânico, não envolvendo o simbólico.

²¹ Os nomes representados neste trabalho são todos fictícios.

Paulo, dos três, é o caso mais extremo. Ele é um menino que adora a tecnologia. Interage ativamente com o objeto ao se ver refletido nele, entre caretas e olhares. Apresenta fala restrita, apenas estereotípias bem acentuadas. Não interage com os outros, ao menos, que tenha algum objeto do seu interesse. Durante a brincadeira, ele utiliza o tempo para correr pela sala, pular, girar, não se importando com as regras que limitam seu espaço e desejos, sendo que, muitas vezes, não respeita algumas solicitações, entrando em crise ao lhe dizer “não”.

Essas são palavras iniciais que provocaram um conhecer cada sujeito de modo mais profundo e desvinculado do julgamento de um diagnóstico clínico limitador e reducionista.

7. ENTRE CENAS CONSTITUI O APRENDIZADO

Antes de iniciarmos as análises de cada história, é preciso compreender o modo como elas foram descritas e embasadas teoricamente. De igual modo, conhecer os princípios que constituíram a escolha das histórias. E para compreender uma posição criteriosa de nossa parte, é necessário refletir sobre as palavras de Sisto (2012, p.154):

O reconhecimento de uma obra como obra de arte também não pode deixar de fora o outro. É ele quem vai atribuir valor ao que nós fazemos. É preciso a exposição pública para dimensionar o valor da obra. E esse também é dado pela maioria. No caso da narração oral, o valor emocional, o valor plástico e o valor social também contam muito. Mas uma obra também pode conter coisas novas (um jeito diferente de narrar, o uso de um elemento inusitado, a profundidade com que as palavras são ditas, etc.). Afinal, o que vale mesmo é a capacidade que a obra tem de gerar atração (que também é a capacidade que o artista tem de gerar atração). E atração pode ser conseguida pela motivação insuflada no público, por induzi-lo à reflexão, por provocar nele um enorme bem estar, por desencadear o desejo de repetir a experiência. É isso tudo que torna uma obra valiosa.

A partir da fala do autor, reconhecemos o quanto é importante a escolha das histórias. Tal ação na pesquisa foi com o objetivo de trabalhar histórias diferentes das do contexto dos sujeitos, além de promover os contos que possuíam imagens interessantes, a fim de possibilitar o interesse das crianças.

Assim, optamos por histórias com poucos textos, permitindo adaptações com pictogramas de fácil entendimento da turma; histórias que proporcionassem estratégias diversas ao serem contadas e narradas aos sujeitos. Elas trouxeram uma nova perspectiva às narrativas, as quais foram iniciadas e finalizadas com as magias de uma "caixa mágica".

Ao longo das análises, é perceptível o aumento de estratégias utilizadas em cada história. Elas foram possíveis, conforme as relações entre a pesquisadora e os sujeitos. Tais aberturas possibilitaram outras formas do brincar simbólico. As estratégias, aos poucos, foram sendo alinhavadas e apresentadas, sustentando um aprender, um participar e um interagir, enfim um qualificar do aprender.

Além disso, é importante expor que a história do Chapeuzinho Vermelho foi uma escolha feita pelas crianças, que, entre diálogos, ficou registrado o desejo e o anseio das crianças. Essa história, apesar do envolvimento cultural acerca da narrativa, possibilitou estratégias positivas no uso do Sistema SCALA, por meio do qual trouxemos uma nova perspectiva do narrar.

A partir disso, foram muitos os momentos que valorizaram a pesquisa, sendo muito difícil realizar uma seleção das principais cenas. E nesse pontuar dos encontros, privilegiamos os aspectos fundamentais da pesquisa: a comunicação e o Sistema SCALA. Além do que, ao final de cada cena, sintetizamos os resultados em um quadro que mostra o quanto cada estratégia proporcionou de aspectos relevantes.

As fotos apresentadas ao longo das análises traz um novo/outro olhar sobre os sujeitos. Assim, através de um trabalho artístico, as cores originais das fotos foram destacadas apenas nos sujeitos pesquisados.

Abaixo, encontra-se um mapa que desenha o caminhar do processo investigativo (Figura 24)

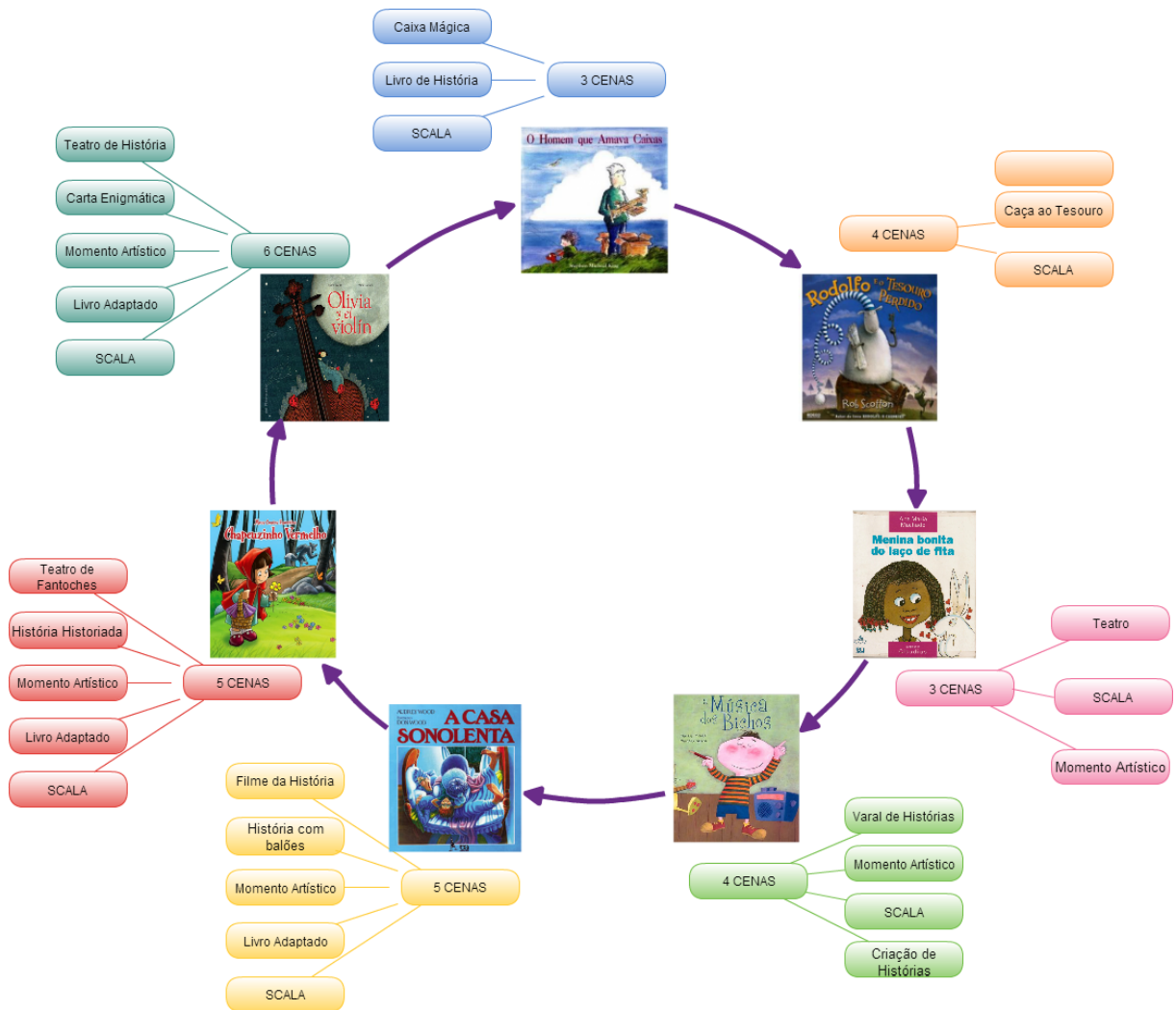


Figura 24- Mapa processo de contação de histórias. Fonte: Autoria própria.

7.1 ANÁLISE DA HISTÓRIA: “O HOMEM QUE AMAVA CAIXAS”

A história se subdivide em três cenas, os quais representam três momentos de intervenção ao longo de dois dias. *Cena 1*, é a contação da história propriamente dita, na qual teve como estratégias: uma “caixa mágica”, uma “carta do personagem da história – O Homem” e o livro. Neste momento utilizou-se de dramatizações para incentivar a fantasia e a curiosidade das crianças pela caixa e o que continha dentro da mesma.

Na *cena 2*, foi o momento da atividade com caixas de fósforos (estavam em saquinhos individuais dentro da caixa mágica), o qual permitiu as crianças criar conforme sua imaginação. No entanto, esta cena não será elucidada, pois não apresenta elementos que dialoguem com os objetivos desse trabalho.

A *cena 3*, é a atividade com o SCALA, que foi realizada no dia seguinte. Usamos como estratégia o SCALA, o retroprojetor, o livro, os personagens e cenários (ambos readaptados). Nesta atividade teve como objetivo o criar uma história com todos da turma, utilizando personagens e cenários da história, assim como, todos os outros elementos do software.

A seguir apresentamos alguns momentos de cada cena.

CENA 1: A Contação da história



Inicia-se a cena! As crianças envoltas de uma das mesas, têm suas atenções presas numa grande caixa colorida. Todas tentam tocá-la, Caio, por sua vez, também. Seus olhos fixos naquele objeto implicam um caráter de curiosidade e anseio. Nada além de um olhar intrigante.

Nesse momento inicial, já é possível perceber o quanto o objeto “caixa” influencia na participação do sujeito, assim como, na interação com as outras crianças. Uma questão diádica e triádica descrita por Bosa (2002), como também, uma atenção conjunta (TOMASELLO, 2003) entrelaçada na interação social e a atenção a um objeto por um determinado tempo, em que seus gestos caracterizam uma linguagem infinita de compreensões. Logo, ocorre a ação de mediação (WERTSCH, 1998), em que a caixa é o elemento intermediário de um processo participativo e linguístico.

Caio anuncia todo o processo linguístico, através de um olhar que “‘atravessa’ a realidade que a linguagem expõe, camada por camada” (MANGUEL, 2008, p. 33).



Quando outras crianças fazem como Caio, esticando os braços para tocar a caixa, eu proponho: "vamos abrir a caixa, espera aí, vamos todo mundo sentar no chão, vamos sentar no chão". Caio se afasta da mesa mais rápido que as outras crianças, mas leva mais tempo para se sentar. Paulo me rodeia com o olhar voltado para o chão, parecendo procurar por um lugar. Se afasta, preferindo sentar em uma cadeira em uma das mesas ao lado. Após, alguns minutos, Gabriel aproxima-se pela primeira vez ao ser chamado: "olha aqui, Gabriel. Uma caaaixa!" e adentra a cena com seu olhar baixo, fixo na caixa. São momentos e movimentos rápidos de Gabriel, que, por pequenos instantes, participou da atividade.

Em uma tentativa de incluir os sujeitos na atividade proposta, explora-se o objeto que é fruto de muitos olhares. Em um primeiro instante, Caio é que demonstra maior apreço pela “caixa”, mas Paulo transita entre seus pulos e a curiosidade quando lhe é chamada a atenção, até o momento que senta junto com as outras crianças. Assim como Gabriel, ele somente se aproxima ao ser chamado pelo nome. Tais ações principiam um ato, em que Luria (1986) descreve como uma ação voluntária através de uma instrução verbal do adulto.

Os movimentos de Paulo transformaram-se em um processo intrapsíquico em que a linguagem “regula” um comportamento, que, progressivamente, senta-se e participa com todos de uma ação imaginária de uma caixa mágica. Luria (2013, p. 181) diz que “a imaginação pode estar firmemente ligada à experiência prática ou pode ocorrer dentro de um sistema de pensamento lógico-verbal”. A regulação, nesse sentido, é o controle do comportamento através das interações sociais (adulto-criança), em que subdivide em: nível social (heterorregulação) e nível individual (autorregulação) (VYGOTSKY, 2007); um

processo de autonomia. É a participação da criança através de atividades compartilhadas, ocorridas na ZDP pela internalização, em que o adulto é o mediador do aprendizado.

O papel do adulto não é necessariamente o de fornecer pistas estruturadas mas sim o de, através da fala exploratória ou outras mediações sociais [...], assistir às crianças no sentido de que estas assumam o controle sobre a própria aprendizagem (MOLL, 1990, p. 13).

Ou como Passerino (2005, p. 146) expõe:

a capacidade de auto-regulação não é somente originada na interação social, mas é uma capacidade que deve ser promovida e desenvolvida através de estratégias específicas nas interações entre sujeitos mais experientes e menos experientes o que genericamente (ações mediadoras). [...] processo de regulação até a auto-regulação (internalização), entendido como o processo no qual o sujeito começa a participar de uma ação mediadora com maior controle por parte do mediador, até a internalização propriamente dita que culmina na autonomia/auto-regulação do sujeito.

Sob um novo/outro olhar, Boruchovitch (2010) diz que a autorregulação envolve uma tomada de decisão e planejamento, tornando o sujeito responsável por suas ações, sendo que, no recém-nascido, é reativo e baseado em reflexões. Além disso, autora ainda argumenta que “a autorregulação envolve o controle do comportamento, das emoções e dos processos cognitivos”, que, “por sua vez, são extremamente importantes para que a criança desenvolva gradualmente a responsabilidade pela sua aprendizagem” (BORUCHOVITCH, 2010, p.55).

Por esses princípios, Gabriel procede do mesmo processo intrapsíquico, no entanto, são atenções rápidas, que, muitas vezes, não são perceptíveis no momento. Atenções denominadas conjuntas, em que Gabriel percebe os outros como sujeitos intencionais, um processo complexo da interação social triádica (TOMASELLO, 2003; BOSA 2002; PASSERINO, 2005). Um processo de participação e de interação do sujeito nas atividades. Momentos em que nem sempre são valorizados pelos docentes, pois não se fundamenta uma interação concreta, do sentar e do participar. Em particular, são posições de controle dos professores, diferentemente de uma heterorregulação.

Eles são movimentos comportamentais que, muitas vezes, restringem a participação da criança, limitados nas múltiplas terapias behavioristas, originadas na década de 50 (FRANKS, 1996), em que o meio rege o comportamento do indivíduo. Logo, os behavioristas consideram a autorregulação um autocontrole aprendido por meio das forças externas ambientais, como também, do treinamento explícito (BORUCHOVITCH, 2010, p.57). De igual modo, Piaget (1976) acreditava que a autorregulação da mente permitiria ao sujeito um

excelente nível de adaptação ao meio. Esta, como uma lógica universal decorrente da assimilação e da acomodação, a qual tem a inteligência como forma superior de adaptação biológica, inequívoca origem social (FONSECA, 2008).

Nota-se, no entanto, que todo o simbolismo e a dramatização (sons e expressões faciais) realizados em relação a uma “caixa mágica”, possibilitam uma heterorregulação (chamar a atenção) e uma autorregulação por parte dos três sujeitos, através dos gestos (tocar, sentar, olhar). São, pois, estímulos iniciais da linguagem (LURIA, 1986 e BOSA, 2002), como também de um processo no desenvolvimento, de internalizações de formas sociais (SMOLKA, 1998), representada nos princípios da ZDP.



Caio volta a tocar a caixa com as pontas dos dedos de uma mão, parecendo ter sua atenção somente ali. Mas, quando pergunto: "será que foi o carteiro?", Caio faz um movimento de concordância com sua cabeça, olhando para ela. A partir disso, seu olhar volta-se, a todo momento, da caixa para mim e vice-versa. Toda referência feita à caixa, como: "é uma caixa máaaagica. Será?", faz Caio tocar a caixa e manifestar novamente sua concordância. Porém, quando convido a todos para tocar a caixa: "vamos tocar!", Caio somente a toca após as outras crianças terem estendido suas mãos. Diferentemente das outras, Caio coloca as duas mãos e, inclusive, encosta seu rosto. Paulo não toca a caixa, mas boceja, sonolento. Caio tenta abrir a caixa, levantando um pouco uma das abas, e espia o que há dentro, inclinando sua cabeça para o lado para facilitar sua visualização. Eu continuo a conversa, mas peço para Caio: "vamos esperar, vamos esperar, Caio ". Ele cessa sua tentativa, mas continua encarando a caixa. Nesse instante, vira seu corpo na direção da porta, perdendo o momento em que abro a caixa e retiro o livro, mas ao dizer: "vou fechar, vou fechar", Caio vira-se com rapidez e vê que a caixa foi aberta e que há



algo nas minhas mãos que não havia antes. Ele encara o novo objeto, o livro, o toca, segura o meu braço com o objetivo de trazer o livro para si, mas perde a atenção rapidamente quando não consegue pegar o objeto. Vira-se para o outro lado, engatinha e se afasta da roda. Paulo está a olhar para tudo e para o nada, rodando de forma rápida a sua cabeça, mas ao perceber o afastamento de Caio se arrasta para a frente, ocupando aquele lugar. Ele finalmente olha para a caixa, parecendo interessado, pois franze a testa e arqueia as sobrancelhas, como se estivesse curioso. Na tentativa de integrá-lo na história, o questiono: "tu viu, Paulo?", e ele começa a fazer pequenos sons com a garganta.

Em todo o processo de interação com as crianças, compreende-se que o objeto é o ponto de articulação dessa mediação. O objeto é como um artefato de comunicação corporal e gestual. A linguagem de sinalização com a cabeça, a tentativa de pronunciar algo e a expressão de afirmação expande o simples momento. Caio comunica, interage e participa ativamente da atividade. Esses três aspectos descaracterizam os *déficits* comunicativos, muitas vezes generalizados, quando sinalizamos o autismo. Caio apresenta o gesto, a oralidade e a expressão facial, conseqüentemente, fundamentiza o pensamento abstrato descrito por Luria (1986). Logo, “uma consciência da importância de encontrar um meio comum de comunicação, de entender o que o outro diz e de se fazer entender” (MANGUEL, 2008, p. 59).

Além disso, o processo de esperar pelos outros demonstra uma perspectiva de cooperação e respeito pelas outras crianças, como também apresenta características de organização da turma. Assim, vamos além nas afirmações de Burke (1969), quando descreve a cena, em que o cenário não é somente plano de fundo, mas constitui os movimentos do sujeito. Constitui-se de alguém que está sempre após o outro, um ator que reproduz um simples gesto significativo do seu lugar no grupo. É uma configuração de organização limitada, que se materializou em uma expressão de premissa cultural, a qual se tornou uma realidade psicológica viva, um signo carregado de valores (VASCONCELLOS, 2004).

Assim como, quando se nega a abertura da caixa por Caio, o mesmo distancia-se, reagindo à ruptura do ato. Mesmo sem apresentar uma reação agressiva e de estresse, mas de isolamento, novamente ocorre uma comunicação corporal. O fato de um novo objeto em cena possibilita o envolvimento dele novamente.

Paulo, por sua vez, parece distante em uma cena em que todos voltam suas atenções a um único objeto: a “caixa”. No entanto, ao perceber um espaço desocupado por Caio, ele adentra, permitindo-se explorar o território. Ao interagir com ele, o mesmo responde com balbucios difíceis de entendimento, mas passivo de compreensão, uma representação cognitiva da linguagem (TOMASELLO, 2003) e da interação social (VYGOTSKY, 2007). Como Manguel (2008, p. 17) disse:

concepção da linguagem que tanto dá forma à realidade como a torna inteligível me parece conservar toda a validade. [...] a linguagem é um ser vivo, que não “reconta”, mas “representa” o nosso passado: a linguagem “força a realidade a se manifestar, ela escava suas profundezas e traz à tona as situações fundamentais da condição humana, sejam elas grandiosas ou mesquinhas”. A linguagem nos dá a ver por que, afinal, vivemos juntos. A maioria de nossas funções humanas é singular: não precisamos de ninguém para respirar, andar, comer ou dormir. Mas precisamos dos outros para falar, para que nos devolvam o que dissemos.

Paulo também está interessado na caixa e no que tem dentro dela. Diversas foram as tentativas de espioná-la e de abri-la. Logo, a caixa adentra o cenário como um instrumento mediando as relações triádicas.



Paulo mostra uma crescente curiosidade quanto ao livro que tenho em mãos para iniciar a leitura. Enquanto toco o livro, Paulo toca minha perna e após meus braços e olha fixamente para o objeto, como se estivesse o pedindo. Paulo acaricia a capa do livro, puxa a ponta para abri-lo e parece interessado em como ele pode abrir e fechar. Ainda cutuca-o e o puxa para si, quando viro uma das páginas. Entretanto, vendo a insistência dele em querer ter para si aquele livro, o coloco em seus braços e o ajudo a posicioná-lo de forma que todos os seus colegas possam ver, fazendo assim a contação com o auxílio de Paulo. Entretanto, Paulo

começa a tentar fechar o livro, como se quisesse trazê-lo apenas para sua exploração. Eu, na tentativa de pegar o livro de suas mãos, peço: "empresta aqui, empresta aqui". Apesar do meu olhar voltado para ele, Paulo não mantém o olhar, desfocando para outros lugares da sala de aula, mas deixa frouxamente suas mãos no livro. Então, pergunto: "vai segurar, ou quer fechar? Olha aqui na minha mão" e uma das crianças responde "ele quer fechar!".

Pelo primeiro momento desde o início, todas as crianças começam a se manifestar de alguma forma. Elas se aproximam mais de mim, querendo tocar o livro, falando das imagens ali presentes, o que faz Paulo olhar para o livro e Caio atirar-se no pequeno lugar entre eu e o Paulo, também olhando o que está acontecendo. Com a pequena agitação, Gabriel levanta-se, no entanto, a professora manda-o sentar. Caio agora parece ouvir a história e, segurando uma das pontas do livro, puxa-o de forma que consiga ver as imagens

O toque do Paulo conversa e o seu olhar é algo profundo. Esse gesto enriquece a relação social, que desmascara os diagnósticos clínicos, em que a “a interação face a face não é condição necessária para que haja uma conversação [...], os esquemas comunicativos e a consecução de objetivos exigem partilhamentos e aptidões cognitivas que superam em muito o simples domínio da língua em si” (MARCUSCHI, 2006a, P. 15 e 16). Uma interação de atenção visual e cognitiva, uma atenção conjunta.

Não adquirimos linguagem isoladamente, ela se constitui desde o nascimento, quando somos expostos a uma forma de comunicação e obtemos no ‘olhar do Outro’ sentido e significado para nossas ações comunicativas. Aprendemos por imitação ao compartilharmos nossa atenção com os outros, vendo esse ‘Outros’ como agentes intencionais e nos enxergando como iguais a eles (FOSCARINI, 2013, p. 21).

Nesse compartilhar de atenções, ocorre a participação, a interação, a inclusão, entre as múltiplas vozes e olhares. Caio e Gabriel apresentam, também, interesses ao perceberem os movimentos da turma em relação a algo colorido, diferente, encantador – as imagens. As ilustrações são ferramentas importantes para o “imaginar” da criança, de uma linguagem visual e da narrativa que ultrapassa a liberdade de expressão e a interpretação. É preciso um gesto inicial - o perceber, após o olhar, a seguir o sentir, por conseguinte, o criar uma concepção e, por último, o ver, princípio significado pela internalização do conhecimento.

Olhar é forma de perceber, mas não se trata do gesto maquinal de colocar os olhos em algo rapidamente. Refere-se ao ato de, a partir dos olhos, examinar, avaliar, correlacionar, pensar o que está sendo visto. Aprender a olhar significa sair do gesto primário de captar algo com os olhos, que é uma atividade física, e passar para outro estágio, compreendemos o examinado. Esse debruçar-se sobre o que os

olhos captam provocará análise e, o mais produtivo, provavelmente ativará a capacidade de inventar. Olhar, portanto, é uma soma que inclui o físico, o psicológico, a percepção e a criação (RAMOS, 2011, p. 34).

No entanto, Gabriel não pode apropriar-se desse olhar, por haver uma ruptura dos seus gestos. O ato de contrariar o “correto”, o “normal” através de suas atitudes “avassaladoras”, coloca em xeque ações discriminadoras, ou como Manguel (2008, p. 82) expõe:

talvez o esforço de recontar uma lenda que nos aproxima de conceitos distintos de tempo e espaço [...] possa ser útil para reimaginarmos os limites que nossos próprios conceitos impõem. Sabemos que os conflitos nascem de percepções construídas sobre a imagem do outro, de dogmas replicantes que, por temor à dissolução, definem por exclusão, esquecendo que aqueles que vemos como monstros não continuam “a ser monstros para sempre”. [...] a inclusão pode ser o único modo de encerrar um conflito.

Os monstros são criados por nós, por concepções sociais infames de um passado que ainda teima em influenciar o presente. São olhares que precisam ser repensados, de gestos que necessitam ser esquecidos para um ato de compreender o outro, desde seus movimentos até seus pensamentos.

Assim, chegando ao fim desta análise, podemos sintetizar as estratégias que foram utilizadas. De igual modo, os indícios de participação e comunicação que foram evidenciados pelos sujeitos participantes.

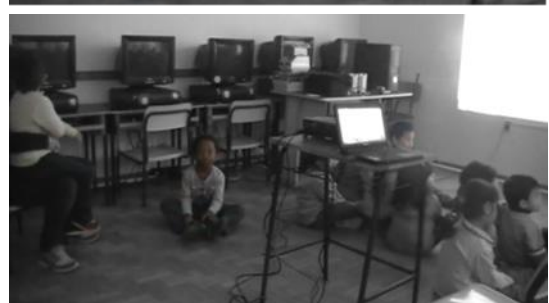
ESTRATÉGIAS	RESUMO
<ul style="list-style-type: none"> • A Caixa Mágica • Carta do HOMEM • O livro “O Homem que Amava Caixas” 	<p>A cena nos permite refletir sobre diversos pontos extremamente oportunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A interação como um processo diádico e triádico e de atenção conjunta; • o “olhar” como uma linguagem significativa; • a interação e a participação através da ação voluntária – instrução verbal do adulto; • regulação: controle do comportamento a partir das interações sociais/processos de autonomia; • ações não percebidas pelos docentes impõem atos comportamentais;

	<ul style="list-style-type: none"> • o objeto como mediador da linguagem, da participação e da interação do sujeito; • pensamento abstrato através do gesto, da oralização e de expressões faciais; • movimentos do sujeito em resposta à uma organização social limitada; • a negação como um isolamento; • percepção dos outros e de suas intenções; • as imagens como ferramentas à participação ativa dos sujeitos na atividade.
--	--

CENA 3: Olhares significativos

*Esta cena tem início na sala de informática da creche, com os alunos sentados em frente à projeção e atentos na recordação da história. Caio está sentado junto à turma. Paulo, mais afastado do grupo, também está sentado e **olha atento** para a projeção e, logo atrás está Gabriel, também atento à luminosidade na parede.*

*Em poucos instantes, o olhar de Paulo se distancia e percorre a sala de forma curiosa a todos os movimentos, de quem adentra a sala, como em relação a bolsista da pesquisa que faz a filmagem. **Gabriel, mais agitado, levanta-se e começa a pular e balançar os braços, sob o olhar atento de Paulo.** Mas, esse movimento encerra quando uma das professoras o pega pela mão e o põe sentado no colo, segurando-o pela cintura. Ele se agita no colo, querendo sair, mas os braços ao redor de sua cintura o prendem com*



firmeza.

Alguns minutos mais tarde, ao mostrar o software às crianças, Paulo levanta-se, vem ao meu encontro e diz: “que, que, que”. Então pergunto: “o que que tu queres?”, mas Paulo apenas me olha. Um olhar tão intenso que segundos se transformam em minutos sem fim e



nada, além disso, se torna tão significativo. Nesse momento, o convidado a sentar comigo (no colo): “vem aqui comigo? Vamos contar a história”. Ele aceita com um simples movimento da cabeça.

Nessa cena, o olhar de Paulo nos permite três diferentes percepções: (1) olhar de atenção conjunta; (2) olhar de observação e (3) olhar como princípio de comunicação.

O olhar de observação parece ser um lugar desconhecido, com instrumentos atrativos, que tentam ser compreendidos a cada segundo, a cada movimento dos sujeitos a sua volta, a cada barulho. Um olhar de quem observa para sentir-se pertencente.

No primeiro e no terceiro olhar, percebe-se o princípio conceitual de interação, conforme a sociedade a entende como reciprocidade do comportamento, uma via de cooperação e de conflito (PRETI, 2003). Tendo a primeira como uma atenção conjunta de co-presença (GOFFMAN, 1961), e a outra como uma ação já planejada, com a qual o olhar nos permite dialogar, “não só pelos momentos que partilham, mas também por outros fatores socioculturais, expressos na maneira como produzem o seu discurso e conduzem seu diálogo” (PRETI, 2003, p. 45). Em outras palavras, a interação e a participação se faz presente a partir de uma conjuntura de atenção visual e de cognição, respaldada pela conversação. Consta da participação como o ponto fulcral nos arranjos estruturais da conversa (SILVA, 2003).

Os termos falante e ouvinte implicam que somente o que está em questão é o som, quando, na verdade, a visão é organizacionalmente muito significativa também [...] através das pistas visuais dadas pelo ouvinte, na função paralingüística da gesticulação, na sincronia da mudança de olhar, na provisão da evidência de atenção (como na olhada à meia distância), na avaliação de absorção através da evidência de envolvimento colaterais e expressões faciais, - em todas estas instâncias é evidente que a visão é fundamental, tanto para o falante, quanto para o ouvinte (GOFFMAN, 1981, p. 76).

Nessa perspectiva, conforme ressalta Silva (2003), temos dois pontos de compreensão: *o que está ocorrendo* e *qual o significado do ocorrido*. Designamos, então, a participação sob as relações interpessoais, quanto aos processos de interação. Assim, torna-se

inevitável refletir sobre os movimentos do Gabriel, que, em um pequeno espaço de tempo participava da atividade, tendo um olhar curioso e atendo, antes de seu comportamento desejável por pular e agitar suas pequenas mãos. Esse movimento é de conhecer o lugar, de adentrar a cena, até mesmo de necessidade corporal, momento em que é diversas vezes interrompido e sucumbido por paradigmas comportamentais devido aos atos das professoras: “ele está atrapalhando?!”.

Interrogamos tal atitude, pois impede de compreender o sentido de seus movimentos e de seus olhares inquietantes. *A participação e a interação dele não seriam mais intensas se não houvesse o controle e a dominação por parte das professoras? A organização do espaço e o planejamento diário não permitiriam uma outra/nova forma de perceber os movimentos do aluno? Os movimentos não são, também, formas de pertencimento?*

Conforme Smolka, Goes e Pino (2003), as ações da criança só poderão ser satisfeitas pelo outro que as completa, as compensa e as interpreta, considerando que é no movimento dos outros que as primeiras atitudes tomarão forma. Logo, quando as ações não possibilitam significados, as inquietações de um corpo continuarão sendo algo a ser corrigido e reprimido. É, pois, um carácter não constitutivo e dialético entre o Eu-Tu, enfatizado por Bakhtin (1984), para quem a consciência desses movimentos só operará quando o indivíduo começar a participar da comunicação humana, o *locus* da constituição do sujeito. Assim, os pulos e os “*flops*” não serão entendidos como participação por não haver comunicação socialmente preestabelecida. Todorov (1984, p.33) expõe que “no interior do homem não encontramos o Id, mas o outro” e é essa compreensão que devemos ter em relação às atitudes, aos movimentos, às ações que completam o sujeito.

A sala de aula é um espaço constituído de muitas/diferentes “vozes”, gestos e movimentos que devem ser observados e (re)significados e, jamais, colocados em um espaço recluso, fora da “normalidade”. É um lugar de aprendizados, de perceber e compreender as diferenças, ou como Smolka, Goes e Pino (2003 p. 157) falam: “a polissemia do signo, a polifonia das vozes e os conflitos e encontros do Eu-outro constituem o *drama* das relações humanas”. Drama esse discutido por Burke (1969) através do quarteto dramático.

Para tanto, os olhares de Paulo, quanto para aos movimentos de Gabriel, tornam-se encontros comunicativos atrelados à intersubjetividade de uma “condição para, ou caracterização da verdadeira comunicação humana, implicando para os interlocutores uma ‘crença recíproca em um mundo experimental compartilhado’” (SMOLKA, GOES e PINO, 1998, p. 146). Logo, são processos constitutivos na cultura e na individualidade da prática

social, que conceituam a mediação semiótica, permitindo entender as transformações de ações no nível interpsicológico e intermental para ações internalizadas e intramentais (SMOLKA, GOES e PINO, 1998).



Ao apresentar o SCALA eu digo: "Olhem! Aqui tem os cenários. Vamos escolher os cenários para a nossa história?". As crianças respondem "süüim" e Paulo concorda: "queeer", esticando as mãos para o notebook. Então, digo à turma: "o Paulo vai escolher para nós. Escolhe, Paulo!", dando, assim, a chance que ele queria de mexer no SCALA/computador.

*Caio não se manifesta oralmente, mas presta muita atenção na projeção e a cada coisa que é acrescentada à história. Ele parece gostar da movimentação, de ver a história sendo montada, dos cenários e dos personagens serem escolhidos, das crianças eufóricas por escolher. No entanto, a demora (por causa da Internet) para algo acontecer de imediato na tela e/ou a agitação da turma o deixa inquieto. Em um momento, Caio vem para o meu lado ver o que está acontecendo, **olhando atentamente para o notebook**.*

Paulo ainda continua sentado em meu colo, atento à cada movimento no computador.

Os movimentos que Paulo faz de uma cena para outra compõem um quadro bastante complexo de compreensão. Em um primeiro instante, Paulo interage através do olhar intenso, de uma forma comunicativa avassaladora. No segundo episódio, ele está interessado no computador, no objeto capaz de manipular uma tela maior. Mas tal interesse é de investigação, de manipulação ou vai para além da nossa observação.

Assim também se compõem as ações de Caio (de levantar-se, caminhar até o computador, olhar a tela e cutucar-me), quando percebe que os movimentos ocorridos na tela cessaram. Ele vem especular o ocorrido, solicitar uma ação ou fazer uma ação.

Essas são interações mediadas por este objeto denominado "computador". Ações simples e de profunda análise de uma perspectiva de atenção, que tem um objetivo

determinado. Para Bosa (2002, p. 81), “o olhar é uma dimensão especial do comportamento social, na medida em que se torna um indicador de interesse e atenção para um observador”. Logo, o computador é o indicativo de uma atenção conjunta, em que os sujeitos o significam como um instrumento inserido em uma relação social.

Assim, é um artefato cultural que media a ação dos indivíduos envolvidos na ação. Ressalta-se, que o artefato não caracteriza um instrumento, mas um *status* de meio, atribuído pelo sujeito, para um fim. Vygotsky (2007) apresenta os instrumentos como categorias para definir os artefatos, os quais se compõem de ferramentas, de símbolos e de signos. Nesse contexto,

o uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (Vygotsky, 2007, p. 56).

O simples olhar, seja de observar, questionar ou comunicar implica em uma função psicológica superior, descrita por Vygotsky (2007), através de uma atenção compartilhada entre os sujeitos. Nesse momento, “é indubitável que nessas diferentes interações com a mesma entidade o indivíduo manifesta de forma diversa sua atenção, dependendo de seu objetivo no momento” (TOMASELLO, 2003, p. 176).

*Após um período de **ausência do Gabriel**, ele retorna à sala ao meu pedido (solicito à bolsista auxiliar que o traga de volta, já que o mesmo havia sido retirado pelas professoras, por estar perturbando a atividade). Digo, "vem cá Gabriel", ele atende o pedido e vem em minha direção, fica ao meu lado por alguns segundos e volta a saltitar pela sala. Paulo sai do meu colo, senta em uma cadeira giratória e coloca um fone de ouvido. Remexe-se na cadeira, como se estivesse dançando e balbucia algo, um dom cantarolado com um*



sorriso de alegria e de prazer. Em um momento, Paulo e Gabriel interagem, tendo o olhar como a principal linguagem e o fone como o instrumento mediador. Caio é o único, após diversos acontecimentos na sala, que continua atento à construção da história, maravilhado por ter acesso ao computador.



Entretanto, algo chama a atenção de Gabriel. Uma luz muito atrativa. Ele faz uma grande descoberta, a luz do retroprojetor, a qual a turma percebe que, conforme o movimento dele, a sombra aumenta ou diminui. Uma grande agitação toma conta da sala. Após alguns minutos de experiência, chamo sua atenção, e Gabriel aproxima-se e fica a observar de longe a turma, o Paulo e o computador.



A questão sucessiva das professoras de retirarem o sujeito da atividade, coloca em xeque um modelo de padronização do saber. O estranho, o incômodo e a bagunça são pistas dadas em todos os momentos da não aceitação do sujeito na sala



de aula. Vygotsky (2004, p.234) expõe algo bastante desafiador do porquê de atitudes de negação do sujeito: “conhecemos a nós mesmos na medida em que conhecemos os outros ou, em termos ainda mais precisos, que tomamos consciência de nós mesmos apenas na medida em que somos para nós mesmos um outro, ou seja, algo estranho”. É o medo, a incerteza, a falta de uma formação de qualidade, que engessa qualquer ensino e qualquer aprendizagem.

Apesar de toda essa limitação frente à criança, é possível compreender as representações linguísticas por Gabriel, constituídas ao chamá-lo. Tomasello (2003) fala sobre a importância da materialidade dos símbolos linguísticos, na forma de uma estrutura sonora confiável, por ser a única forma socialmente compartilhada. Por esse sentido, os símbolos linguísticos internalizados representam “cognitivamente não apenas os aspectos perceptuais ou motores de uma situação, mas também uma das maneiras, entre as outras que conhece, de ‘nós’, os usuários daquele símbolo, interpretarmos a situação presente com nossa atenção” (TOMASELLO, 2003, p. 176).

Paulo cria, claramente, uma relação gestual expressiva (PEETERS, 1998, *apud* PASSERINO 2005). Ele cria emoções que estão correlacionadas as suas vivências familiares, uma vez que o pai é músico. O prazer que ele demonstra com o objeto “fone de ouvido”, o modo como o manipula, as suas expressões faciais de desejo e os gestos intrínsecos em uma representação são ações fantásticas que desmitificam muitas sintomologias sobre o autismo. Mas, quando o mesmo é interrompido por Gabriel, sua concentração é rompida por uma atividade de interação.

O simples olhar de um para o outro foi de extrema singeleza, na compreensão de um pedido de desculpas e de sua aceitação. O sorriso, um outro gesto que nos implica estudar, encerra a cena. Um momento único, em que dois sujeitos considerados autistas extrapolam os diagnósticos clínicos. Outra cena, pois, em que o objeto media uma relação interpessoal.

Caio continua a observar, sem querer interferir na história. Os movimentos da tela saciam sua vontade de tocar. O objeto computador novamente adentra a cena como um artefato cultural, que para ele é caracterizado somente como meio para um fim – manipulação mental. Por este viés, é a

capacidade de interpretar metaforicamente objetos como ações, ações como objetos, e todo tipo de entidade com relação a outras entidades. [...] A natureza pública dos símbolos lingüísticos abre a possibilidade de as crianças tratarem suas interpretações cognitivas como objetos de interesse, atenção, reflexão e manipulação mental por conta própria (TOMASELLO, 2003, p. 178).

Essa interpretação metafórica também é compreendida nas ações de Gabriel, ao transformar o retroprojeter em um brinquedo, em que a luz refletida era seu foco. Seus movimentos de ir e vir, do vai e vem constituem símbolos lingüísticos. Os reflexos da luz são como brinquedo novo, que possibilita uma participação (mesmo que indireta) e uma interação com a turma.


A utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. [...] O próprio movimento da criança, seus próprios gestos é que atribuem a função de signos ao objeto e lhe dão significado.[...] Desse ponto de vista, portanto, o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de “fala” através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar. É somente na base desses gestos indicativos que esses objetos adquirem, gradualmente, seu significado (VYGOSTKY, 2007, 130).

Desconhecemos na sua totalidade os significados que a incidência da luz constituiu para Gabriel, mas a tela, a luz, a sombra dele, trouxeram uma concepção de brincadeira às crianças. Elas (re)significaram aquele objeto como um instrumento para uma outra finalidade, o brincar das sombras. Foi a partir dos gestos de Gabriel, de uma ação que sinaliza conhecer o objeto de uma nova perspectiva, mesmo sem saber da dimensão dos seus movimentos, que sinaliza uma internalização das outras crianças. “[...] tão-somente o processo normal de aprendizagem por imitação” em que “aprendo a usar os meios simbólicos que as outras pessoas usaram para compartilhar a atenção entre elas” (TOMASELLO, 2003, p. 179).

Também como Sforni (2004, p.132) chama a consciência da ação, permitindo ao sujeito dominar e mobilizar a atividade. “Domínio porque a ação, quando consciente, passa para o nível das operações também controlada pelo sujeito. Mobilidade por ser requisitada ou modificada, conforme a composição operacional de uma ação de acordo com as condições de sua realização”.

Uma ação de participação com trocas comunicativas e de atenção conjunta, em que Gabriel teve liberdade de ir e vir, de conceituar o objeto e interpretá-lo metaforicamente. Foi uma experiência de poucos minutos, mas suficiente para extrapolar uma dimensão de um artefato cultural de ferramentas, símbolos e signos.

Perante os fatos, uma história constitui-se repleta de detalhes, personagens, em que a narrativa criada entre muitas vozes e olhares possibilitou aos três sujeitos numa nova forma de contar uma história, conforme a figura 25.



No Castelo tem uma bandeira. A bandeira tá balançando! O Homem tá colocando a caixa dentro do castelo, para dar de presente pro filho dele, que está dentro do castelo.

No castelo tinha o fundo mar! O menino foi lá procurar a pipa junto com seu cachorro e encontrou a bruxa. A bruxa é enorme e estava voando em direção ao

O Batman salvou o menino da bruxa e levou pra praia. Na praia estava o pai esperando o menino e a bruxa ficou no fundo do mar.

FIM

Figura 25 - História O Menino e a Bruxa de autoria dos alunos. Fonte: SCALA WEB.

o fim dessa cena, destacamos os principais indícios propiciados pelas estratégias usadas na atividade.

ESTRATÉGIAS	RESUMO
<ul style="list-style-type: none"> • Uso do SCALA no laboratório; • retroprojektor; • o livro • os personagens do livro*; • cenários do livro*. <p>* foram adaptados do livro para serem utilizados no SCALA, em questão de traçados mais simples e cores neutras²².</p>	<p>A cena nos permite refletir sobre diversos pontos extremamente oportunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O olhar, que traz três dimensões ao estudo: atenção conjunta; observação, comunicação; • os movimentos do Gabriel cessados pelas professoras, em um processo de normalizar e excluir o sujeito da cena; • o computador como um artefato cultural, que mobiliza a atenção de Paulo e Caio ; • representações linguísticas: chamar o Gabriel pelo nome e o mesmo responder ao chamado; • desmistificação do diagnóstico clínico, na interação de dois sujeitos considerados com autismo; • internalização e (re)significados de um movimento de vai e vem.

7.2 ANÁLISE DA HISTÓRIA: “RODOLFO E O TESOIRO PERDIDO”

A história subdividiu-se em duas cenas, que ocorreram em dois dias de atividade.

A *cena 1* é a contação da história, a qual teve como atividade uma caça ao tesouro. Essa foi dividida em cinco blocos: (1) a “entrega” do mapa do tesouro pelo O Homem da caixa – sala de aula; (2) a distribuição de chapéus, igual do personagem da história – sala de informática; (3) a contação da história com o livro - brinquedoteca; (4) a construção de um painel com TNT e balões para o álbum de fotografia – pátio coberto; (5) descoberta do baú que continha uma máquina fotográfica e um álbum – pátio em frente à creche.

A *cena 2* foi a construção de histórias com o SCALA. Nesse momento, a turma foi dividida em pequenos grupos. Os sujeitos da pesquisa foram organizados um por grupo e teve como estratégia o uso do computador.

²² A questão das cores no autismo foi um trabalho de pesquisa realizado por bolsistas e pesquisadores do Grupo TEAIS.

Novamente, recordamos que, em relação a cada cena, somente serão analisados momentos que procedem os objetivos da pesquisa, como foco, a fim de evitar uma extensão grande de análise.

Cena 1: O Caça Tesouro



As crianças estão sentadas no chão, conversando comigo sobre o Homem da Caixa, Caio está brincando, Paulo solicita algo com um gesto de pegar na minha mão e Gabriel caminha lentamente pela sala e brinca com os brinquedos. De repente, um objeto é jogado pela janela da sala de aula e Caio percebe o ocorrido, mas não demonstra nenhuma curiosidade. Eu digo: “olhem! Algo foi lançado pela janela, o que será?” e as crianças correm para ver. Após alguns segundos, as crianças entregam-me o objeto e voltam a sentarem no chão. Então, aproveito e chamo: “Gabriel, Paulo, Caio, venham ver, o que será que tem dentro desse saco preto?”. Gabriel olha-me, levanta e sai de cena ao ser chamada a atenção das professoras. Paulo, em um momento pensativo não demonstra apreço algum pelo objeto e retira-se de cena. Caio, porém, aproxima-se curioso e pede o saco: “dá, dá!” e o abre como fosse um presente somente para ele. Desenrola o mapa e observa com cuidado o material. Os outros curiosos pela novidade, gritam: “olhem é um mapa”, e uma voz completa: “é um mapa do tesouro!”. Solicito ao Caio que mostre aos colegas e assim ele procede com muita cautela e com um movimento muito leve de baixar o papel. Do colega sinaliza algo e

Caio acompanha com atenção seu gesto. Nesse momento, Gabriel olha e observa o objeto, mas retorna a sua caminhada. Paulo balbucia sons em resposta às solicitações das professoras de sentar juntos aos demais.

Os gestos de Paulo (chamar a atenção) e de *Caio* (pedir o objeto), possibilitam-nos inúmeras interpretações, baseadas nas nossas bagagens culturais, em que a linguagem não é neutra e nem propriedade privada do falante, mas sim é “povoada- superpovoada- com as intenções dos outros” (BAKHTIN, 1981, p. 22). Como diz Daniels (2003), são processos mediados pelos indivíduos, os quais operam com artefatos que são formados por valores questionáveis e o significado é negociado. Assim, são processos que sinalizam o social, o cultural, o histórico tanto individual quanto coletivamente.

Nesse sentido, somos todos mediadores de significados, respaldados pelos artefatos culturais, incorporados e enraizados pelas relações sociais. Assim, podemos questionar a saída de cena de Gabriel, quando é chamada a sua atenção, como também os movimentos de cautela de *Caio* perante os outros, quando ele corporifica o objeto de significados, “colocado e sustentado nele pela atividade humana ‘visada-orientada’” (BAKHURST, 1995, p.160).

Tais artefatos são conceituados por Cole (1994, p.94) como uma natureza dupla de ideais e materiais, em um só tempo. Em um tempo em que “seus criadores e usuários apresentam uma dualidade correspondente de pensamento, fundado no aqui e agora material, mas simultaneamente capaz de contemplar o longínquo, o que foi há muito e o jamais foi”.

Além disso, sinaliza-se os balbucios de Paulo como mediadores, como formas específicas do pensamento e da linguagem da prática social e como o desenvolvimento de significado de palavras desconhecidas, mas que necessitam de análises para serem entendidas como comunicação. Tal como Daniels (2003, p. 111) expõe: “a análise da ação mediada preocupa-se com o modo como os humanos empregam as ferramentas culturais em processos sociais e individuais”.

Dito de outra forma, as “palavras” pronunciadas por Paulo, em um processo de resposta, constitui-se essencialmente um ato de pensamento, no qual principiam duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante (OLIVEIRA, 1993). Como a autora ainda coloca, são os significados que propiciarão a mediação simbólica entre o sujeito e o mundo real, não havendo significado, será somente um som vazio.



O objeto foi tão aceito por Caio, que ele não concorda em largar o mapa. Solicito a ele: “por favor Caio, empresta-me o mapa para mostrar aos amigos?”. E ele faz um gesto com as mãos e algo expressa, como estive falando: para quê?!. Nesse pequeno espaço de tempo me dirijo ao Paulo e ao Gabriel como forma de interação com os mesmos e digo: “Paulo, Gabriel, olhem que bonito o mapa do tesouro!”. Paulo olha-me e aproxima-se da mesa com um cantarolar baixinho. Gabriel continuou mexendo em um pequeno objeto, de costas para nós. Com as incessantes solicitações de Caio pelo mapa, eu digo: “Vamos ler para os colegas o que está escrito no mapa!”. Então, ele começa a balbuciar vários sons, direcionando a sua atenção com um gesto de apontar algo no mapa. Caio estava lendo-o e mostrando aos colegas, com uma expressão de curiosidade e surpresa. Vira-se na minha direção com uma animação, tendo algo a me dizer através do apontar e da sua linguagem “enrolada”.

As ações de Caio nos permitem compreender as atividades, propriamente ditas humanas, de interpretação sociocultural, impostas sobre o contexto pelo(s) participante(s) (WERTSCH, 1998). Temos duas posições distintas dessa atividade: o gesto de Caio e a interpretação do gesto de Caio.

A primeira corresponde a compreender o outro como sujeito pertencente ao meio, participativo e interativo. Caio apropria-se do objeto com habilidades cognitivas, uma ação intencional, porém não ocorre uma intencionalidade compartilhada de interações colaborativas (TOMASELLO, 2003). Logo, ocorre a sua compreensão enquanto agente “planejador”, mas não dos seus coespecíficos, pré-requisitos essenciais das competências simbólicas. Ele tem sua atenção focada somente no objeto e no desejo por este objeto, em que os motivos são diversos. Para Daniels (2003, p. 107), “os agentes têm múltiplos propósitos

[...] conflitantes, que os objetivos surgem como parte da ‘estrutura de pano de fundo’ ou dos contextos em que se executa a ação, e que pode haver conflito entre os objetivos de agente e os objetivos embutidos nas ferramentas”.

O desejo, os propósitos, as ações, nos conferem um ato de percepção embutido de valores com propósitos concretos, seja de conhecer ou de possuir o objeto. É uma linguagem corporal, que tem um significado rico capaz de ilustrar conceitos diversos, ou como Manguel (2008, p. 121) diz: “a percepção está na raiz do ser, mas as coisas adquirem valor não porque precisam existir, mas porque são percebidas como objeto de desejo. Assim, o desejo deixa de ser o ponto de partida da produção para se tornar produto final”.

O segundo ponto é a interpretação do gesto de Caio ao ler o mapa. Antecipa-se uma aprendizagem, antecipa-se um futuro leitor. Um processo de mediação, atrelado (conectado, associado ou ligado) à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), na qual habilidades são antecipadas de conhecimentos ainda não constituídos, mas que, ao serem sustentados, poderão no futuro constituir-se (MONTE, 2012). Logo, a mediação é considerada um processo essencial, tornando possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais e que podem ser controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 1993).

Os gestos de apontar e a comunicação de Caio são pontos associados à sua leitura. Eles são representações da sua leitura do mapa, que significa o instrumento, possibilitando uma mediação, uma atenção triádica e uma atenção conjunta. Ele apresenta suas opiniões e conceitos em relação ao objeto, como representações mentais da realidade por ele vivenciada. Nesse sentido, compreende-se que os gestos de Caio são signos sob o “mapa do tesouro”; “suas funções e seus significados são criados, a princípio, por uma situação objetiva, e depois, pelas pessoas que circundam a criança” (VYGOTSKY, 2007, p. 57).

Iniciamos nossa caça ao tesouro. Todos vão para a sala de informática que fica ao lado da sala de aula. Lá encontramos uma grande caixa. Caio, porém, continua lendo o mapa, Paulo explora o espaço e Gabriel direciona-se a um dos computadores. Em um momento, O colega se aproxima de Caio e diz: “Caio, deixa eu ver onde está a caixa mágica no mapa?”. Caio apenas olha para o mapa e nada fala. Alguns segundos depois, ele o responde através



de balbucios, mas O colega já saiu de cena. Em nenhum momento, Caio olha para o lado, pois sua atenção está no computador, que está sendo utilizado por outro aluno da creche.

Manguel (2008, p. 67) diz que a “dupla virtude da linguagem, sua capacidade simultânea de criação e transmissão, torna-se explícita, quando reconhecemos que cada um de nós existe em relação a outrem”. Perante essas palavras, pergunta-se: O colega reconhece a existência de Caio? E Caio, reconhece a existência do colega?

No momento em que procura Caio, ele o reconhece na posição de “dono no mapa”, mas seu foco é o objeto. Não aguarda uma resposta! E ao não receber uma resposta imediata, encerra uma relação, encerra uma interação, encerra uma mediação.

Caio, ao responder a O colega, não percebe que o mesmo já não se encontra ao seu lado. Foi uma resposta sem a relação social com o outro, sem se fazer ouvir pelo outro, pois seu foco também é um objeto e, nesse caso, o computador. Um processo de pensamento, de possibilitar conexões para resolver um problema, uma ação, que, por vezes, demoramos um tempo para comunicar, verbalizar a reflexão em um discurso (VYGOTSKY, 2007). Assim, compreendemos que o pensamento é a consciência

refletida na palavra tal como o sol se reflete numa gota de água. A palavra está para a consciência assim como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo está para o cosmos. A palavra é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmos da consciência “humana” (VYGOTSKY, 1934, p. 486).

Então, ambos se utilizam de reflexos da realidade, da relação com o outro, com o meio ao seu redor, das suas atitudes, características vinculadas à consciência, para dialogar, mesmo que a comunicação pareça algo inexistente. São “execuções de tarefas cognitivas que excedem as habilidades individuais [...] moldadas por uma organização social de cognição distribuída”, assim, “uma atividade colaborativa, visto que a ‘voz do outro’ pode ainda servir para guiar ações individuais” (DANIELS, 2003, p. 94 e 95).

Além disso, a pergunta de Do colega originou uma resposta, mesmo com palavras distantes da nossa língua materna, em que o enrolar das palavras possibilitou expressar o



visto, o vivido e o imaginado, ajudando a elaborar um discurso sobre o real, criando um modo de falar e pensar próprio de cada um quando se é criança (RAMOS, 2011). O espaço existente entre a pergunta e a resposta possibilita-nos uma outra concepção, a de organização do diálogo. Existe, pois, uma tomada de curso, conforme aborda Marcuschi (2006a), a qual se divide em: abertura, desenvolvimento e fechamento.

Por conseguinte, há uma relação significativa entre os dois sujeitos. Essa relação é perceptível entre eles, mesmo que o espaço de tempo existente pareça distante de uma interação ativa, de uma relação dialética.



Estamos chegando à brinquedoteca. Há uma carta na porta. Essa é lida às crianças em um tom suave e calma, e antes de adentrar a sala lembro o que estava escrito na carta: “Precisamos fazer silêncio, pois dentro da sala tem uma caixa sonolenta e caso fizermos barulho ela vai acordar e desaparecer”. Neste momento, eu faço o gesto de silêncio e as crianças imitam o gesto, assim como Caio. Paulo acompanha os movimentos sobre um olhar curioso e intrigante.

Em um pequeno instante, Paulo e Gabriel correm e pulam ao encontro de uma pequena sala. Rapidamente, peço licença às crianças e vou atrás deles. Então, Caio, em um tom forte grita: “Paulo, nãooooo!” e seu amigo pede silêncio.

Um simples gesto indicando silêncio propicia um contexto repleto de significados e potente para o princípio da interação social.

Primeiramente, no gesto que se percebe o “emprego funcional do signo”, o qual corresponde à fala humana (VYGOSTKY, 2009). Corresponde à uma ação já internalizada pelo sujeito, o qual se apropria do movimento, mesmo através do imitar, e desencadeia uma comunicação, um intercâmbio social e um pensamento generalizante. Para Vygotsky (2007), a imitação ultrapassa o simples ato de copiar, pois é uma ação de reconstruir o que está sendo observado e vivenciado com outros sujeitos, possibilitando o desenvolvimento de capacidades

mentais. Assim, são ações que estabelecem processos psíquicos superiores, interferindo na ZDP e nas relações sociais/interação social.

Nesse sentido, legitima a linguagem, promove um aprendizado, pois “a dupla virtude da linguagem, sua capacidade simultânea de criação e transmissão tornam-se explícitas quando reconhecemos que cada um de nós existe em relação a outrem. Toda história é um triângulo que envolve autor e leitor, leitor e protagonista, protagonista e autor” (MANGUEL, 2008, p. 67). Nesse sentido, é a relação homem \leftrightarrow meio, um movimento dialético que permeia o aprendizado e o desenvolvimento.

Assim, por segundo, também ocorre no chamamento que Caio faz aos seus colegas, uma função primária dos signos constituídos na linguagem verbal. Tais signos utilizados na mediação do comportamento, fundamentais ao desenvolvimento de formas volitivas desse comportamento, os quais não são compreendidos pelas leis de estímulo-resposta (MINICK, 2002). São sistemas psicológicos, que desenvolvem novos aprendizados, ou como Minick (2002, p. 32) coloca, o “uso da palavra constitui a formação de uma nova relação funcional entre a memória e a linguagem, formação de um novo sistema psicológico”. Um sistema capaz de interferir, de mediar as práticas sociais, da interação social e da comunicação – um discurso autônomo, que não terá valor quando usado fora do seu contexto concreto (VYGOSTKY, 2009).

Além disso, o gesto do colega da turma, vinculado à linguagem de Caio, nos possibilita uma nova concepção – “ato instrumental” (VYGOTSKY, 2009; MINICK, 2002). Tal atividade, ação, é mediado por signos constituídos como ferramentas para o controle do comportamento de uma função indicativa, em que seu significado provém de sua comunicação. Então, assim como o gesto, a palavra quando apresentada a uma característica de comunicação e interação social, constitui-se em reflexos de uma generalização ou abstração nas funções da prática social (MINICK, 2002). Logo, para Vygotsky (2009), a generalização e a interação social são conceitos conectados internamente.

Durante a contação da história, Caio solicitava silêncio com o gesto indicativo, seguindo do gesto de apontar um quadro na parede, como estivesse mostrando uma placa – proibido falar alto. Eram momentos que intercalavam a história com as brincadeiras



entre brinquedos.

Como vimos anteriormente, o gesto atribui significado quando é interpretado como uma forma comunicativa e interativa – um ato da prática social. Nesta cena, não falaremos propriamente dito dos gestos, mas das intenções por trás deles, dos processos de internalização e de memória.



Quando Caio solicita silêncio, ele agrega um valor significativo recorrente ao pedido anterior de entrarmos na sala. Ele recorda o fato da problemática imaginária referida à “Caixa Sonolenta”. Nesse sentido, o uso do gesto nos revela as apropriações conscientes do conceito (SFORNI, 2004), como das relações interpessoais e como um ponto de apoio ao aprendizado, respaldado pelos processos psíquicos superiores e pela ZDP. Nesse sentido, o gesto de silêncio é um instrumento simbólico, pois amplia as possibilidades de memória, raciocínio, planejamento, imaginação, entre outros (SFORNI, 2004). Logo, Caio conferiu ao gesto uma significação cultural através de operações mentais.

O gesto de apontar transcorre da mesma observação e análise, pois o objeto na parede possibilitou recordar de momentos já vividos, em que se utilizou dos mesmos gestos para comunicar algo. “Enquanto a ação não é consciente ao sujeito, ela dificilmente se transforma em operação. Pode-se considerar que a aprendizagem somente ocorre quando o pensamento conceitual e as operações dele decorrentes passam a ser de domínio voluntário do aluno” (SFORNI, 2004, p. 176). Por conseguinte, é a trajetória existente entre a ação e a operação, que permeia o pensamento e o desenvolvimento psíquico.

Neste analisar, compreende-se que,

el pensamiento no nace de sí mismo ni de otros pensamiento, sino de la esfera motivacional de nuestra conciencia, que abarca nuestras inclinaciones y nuestras necesidades, nuestros intereses e impulsos, nuestros afectos y emociones. Detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectivo-volitiva. Sólo ella tiene la respuesta al último «qué?» en el análisis del proceso de pensar (VYGOSTKY, 1982, p. 342).

Então, a cena nos apresenta uma concepção sobre dois gestos. Entendê-los no todo é um processo que vai além desse trabalho, pois estão vinculados aos pensamentos do sujeito.



*Entre o brincar os gestos, Caio escutava a história. Quando comentei sobre o mapa do tesouro, ele virou-se na minha direção, levantou-se da cadeirinha e foi **olhar o livro**. Após alguns segundos procurando por algo, Caio aponta para algo no livro e diz: “**tá aqui!**”. Palavras tão convictas que nas entrelinhas dizia: “está aqui, como não vistes?”. Assim que encerrou sua pronúncia, sentou-se novamente e voltou a brincar.*

*Após alguns minutos, ao falar: “o tesouro estava embaixo da árvore...”, ele novamente, levanta e olha o livro com uma expressão de curiosidade. Um olhar que exclamava em letras garrafais: “**OH! O TESOURO**”.*

A palavra tesouro representava algo para Caio, o que permitia laços sociais efetivos e significativos à aprendizagem. Como Minick (2002, p. 48) afirma: “a palavra começa a funcionar não somente como um meio de comunicação mas como o objeto da atividade de comunicação, com a atenção da criança sendo dirigida explicitamente para o significado das palavras e seus inter-relacionamentos”.

Assim, a palavra possibilitou uma atenção conjunta, uma relação triádica, a qual mediou e revelou um sentido pessoal, que permitiu uma comunicação, mesmo sendo em um monólogo. Tal sentido implicado com o real significado da palavra, que expõe toda a riqueza dos momentos existentes da consciência e as relações expressas por ela (VYGOSTKY, 2009). Paulham (*apud* Vygotsky, 2009, p. 466) diz que,

nunca saberemos o sentido completo seja lá do que for e, conseqüentemente, o sentido pleno de nenhuma palavra. A palavra é a fonte inesgotável de novos problemas. O sentido de uma palavra nunca é completo. Baseia-se, em suma, na compreensão do mundo e no conjunto da estrutura interior do indivíduo.

Para Caio, é uma palavra carregada de significados inimagináveis, a nós uma possibilidade de aprendizagem, de participação, de interação e de comunicação, provenientes de uma atenção calcada na mediação e nos processos psíquicos superiores. A palavra, nesta

cena representada, não é desprovida de significado, não é um som vazio (VYGOTSKY, 2009) do seu interlocutor, mas um fenômeno de discurso.

Paulo e Gabriel, até o momento, exploram o lugar nas suas infinitas possibilidades. Entre o vai e vem pela sala, Gabriel encontra um jogo ainda com a embalagem lacrada. Vem na minha direção, mostra-me o pacote e olha-me, como dissesse: “abra pra mim?!”. Então, explico: “o pacote está fechado e não podemos abrir”. Conformado com a situação, “abandona” o jogo e explora o livro em minha mão. Tenta folhear e espiar a próxima página. Mas, seu interesse logo cessa, acomoda-se em meu colo e abraça-me.

Gabriel não está curioso com a história, mas envolvido com o vasto material da brinquedoteca, assim como Paulo. No entanto, sua curiosidade e seu desejo por um objeto permitem uma comunicação, uma linguagem nas trocas de olhares, não necessitando do verbal para completar um entendimento. Ocorre uma iniciativa por parte de Gabriel, que desmistifica a característica de comunicação inicial por parte de um sujeito com autismo e colabora para um princípio de interação social e participação involuntária da atividade.

Além disso, percebe-se o processo psíquico superior, pois ele tem “uma consciência da importância de encontrar um meio comum de comunicação, de entender o que o outro diz e de se fazer entender” (MANGUEL, 2008, p. 59). Tomasello (2003) compreende a ação de Gabriel como uma atribuição da intencionalidade aos coespecíficos, uma ação intencional, que possibilita a flexibilização do comportamento e a resolução de problemas de forma criativa. Nesse sentido, formula uma atenção conjunta, por meio da qual Gabriel compreende a relação existente entre os três aspectos (ele, o adulto e o objeto), usando símbolos



linguísticos tanto através de gestos imperativos, quanto de gestos descritivos (TOMASELLO, 2003).

Encerra-se a cena e a análise. Podemos, então, compreender as evidências de participação, interação e comunicação potencializadas pelas estratégias

ESTRATÉGIAS	RESUMO
<ul style="list-style-type: none"> • Mapa do tesouro; • cartas diversas; • o livro “Rodolfo e o Baú dos Tesouros”; • caixas mágicas; • máquina fotográfica; • TNT e balões – painel; • álbum de fotografias; • chapéu do Rodolfo (distribuído às crianças). 	<p>A cena nos permite refletir sobre diversos pontos extremamente oportunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestos como artefatos repletos de valores sociais; • balbucios como formas específicas de pensamento e da linguagem; • objeto “mapa” como um artefato aos processos de mediação; • comunicação verbal e a relação com o outro – princípios dialéticos; • emprego funcional do signo – gestos de silêncio; • gestos como apropriações das relações interpessoais e como instrumentos simbólicos; • palavras como processo de participação e interação – fenômeno do discurso; • comunicação não-verbal – ação intencional.

Cena 2: explorando o SCALA



Após alguns dias, retornamos à creche para a construção da história, usando o SCALA com as crianças. Neste grupo, somente Caio estava presente.

Caio, atento à recordação da história, não pronuncia nada, somente olha. Às vezes, boceja e esfrega os olhos, indicativos de sono.

Diferentemente do outro dia, está quieto e distante da atividade.

Quando iniciamos a construção da história, ele continua a observar, mais atentamente os movimentos da tela. Até que em certo momento ele diz: “aranha”. Então, como uma ação de aproximá-lo do grupo digo: “queres uma aranha Caio? Vamos procurá-



la?”. Ele nada fala, nada expressa facialmente, somente seu rosto de cansaço. Logo em seguida, ele diz: “balanço, balanço!”, então compreendo que falava do cenário. Pronuncio ao grupo: “vamos colocar o cenário escolhido pelo Caio?!”, mas nada ocorre, como se não tivesse escutado.

Em um pequeno intervalo de tempo, ele levanta e explora o lugar. Senta-se perto da Bolsista da pesquisa e retorna à atividade, quando digo: “terminamos nossa história”. Em pé, somente observa a história completa.

O cansaço de Caio, de certa forma, interfere na sua interação e na participação da atividade. No entanto, é possível perceber pontos importantes de sua relação com o grupo, assim como, na narrativa a ser construída.

A participação de Caio na narrativa permite compreendermos a imaginação, como um ponto de partida nas suas falas, as quais

impulsionam uma atenção conjunta, pois integra uma relação interpessoal, percebendo as escolhas dos colegas, entre cenários e personagens. São “pistas de natureza sociolingüística que utilizamos para sinalizar as nossas intenções comunicativas ou para inferir as intenções conversacionais do interlocutor” (GUMPERZ, 1998, p. 98). Consistem de pistas linguísticas, paralingüísticas e prosódicas que, para o autor, conferem um sistema de sinais culturalmente estabelecidos, entre ações não-verbais, como: olhar, distanciamento dos interlocutores e suas posturas, gestos e outros.

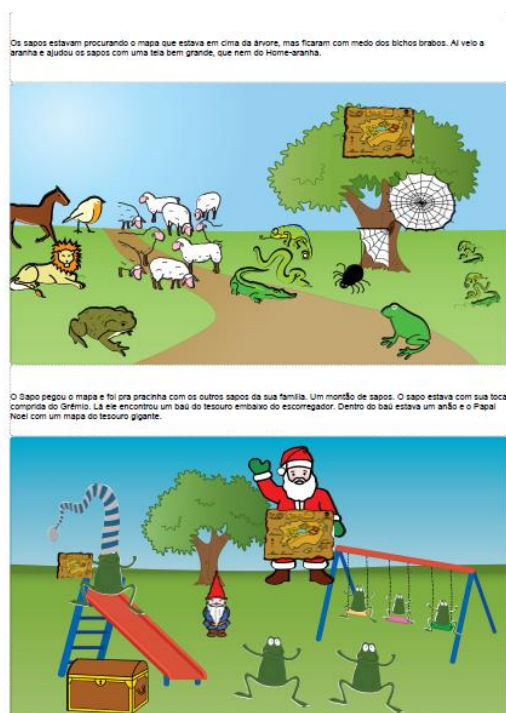
Entre essas pistas apresentadas por Caio, compreende-se a “inferência conversacional” como um processo da natureza sugestiva, nunca assertiva (GUMPERZ, 1998). Por esse sentido, que atribuímos a Caio um *status* de participação, em que atende a um princípio básico de compreensão dos discursos orais e de análise da interação, que Goffman (1998) conceituou como “*enquadre*”. Constam de atividades mentais que adquirem forma no instante de sua expressão.

A interação verbal é uma atividade física cooperativa, que requer uma coordenação ativa dos atos por parte de dois ou mais participantes e que tudo o que é realizado, tudo o que é interpretado e toda a informação atingida não é inerente aos sinais verbais ou não-verbais como tal, mas deve emergir dessas trocas interativas sequencialmente organizadas (GUMPERZ, 1984, p. 3 *apud* MARCUSCHI, 2006b, p. 18).

Além da comunicação, de um discurso oral, de uma linguagem indireta (olhar), é possível perceber os contornos da imaginação entrelaçados as suas posições verbais “aranha” e “balanço”. São narrações inventadas, que suscitam a atenção, como marcas que, muitas vezes, ignoramos, as quais incitam o desejo e a participação. Uma imaginação em que as “histórias que nos permitem encenar e registrar processos de aprendizado de que talvez nem sequer tenhamos consciência integral, num vaivém contínuo entre o que acontece no mundo e o que fazemos de conta que acontece” (MANGUEL, 2008, p. 78).

A narrativa, assim por dizer, é um impulso à participação, à interação, à mediação e à inclusão de um sujeito alicerçado de conhecimentos e aprendizados.

Abaixo está a história criada pelos alunos referente a história o “Rodolfo e Tesouro Perdido” (FIGURA 26). Apesar da pouca participação do Caio na história, percebemos que suas escolhas transformaram a narração, permitindo uma inserção de suas ideias e uma nova concepção ao enredo. Ou como Culler (1999, p. 92) expõe “o desenho narrativo que produz uma reviravolta”.



Os sapos estavam procurando o mapa que estava em cima da árvore, mas ficaram com medo dos bichos bravos. Aí veio a aranha e ajudou os sapos com uma teia bem grande, que nem do Home-aranha.

O Sapo pegou o mapa e foi pra pracinha com os outros sapos da sua família. Um montão de sapos. O sapo estava com sua toca comprida do Grêmio. Lá ele encontrou um baú do tesouro embaixo do escorregador. Dentro do baú estava um anão e o Papai Noel com um mapa do tesouro gigante.

FIM

Figura 26- História "O tesouro dos Sapos". Fonte: SCALA web

Chegamos ao fim da análise, possibilitando sintetizar em algumas palavras, pistas de uma participação, de um interagir e de uma comunicação, em que o sujeito é ativo e interativo.

ESTRATÉGIAS	RESUMO
<ul style="list-style-type: none"> • Computador; • sistema SCALA; • o livro da história. 	<p>A cena nos permite refletir sobre diversos pontos extremamente oportunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • As palavras: “aranha” e “balanço” como pistas que sinalizam a intenção comunicativa; • “influências conversacionais” – <i>status</i> de participação; • narração como um impulso à participação; • princípios imaginativos encenam processos aprendizados.

7.3 ANÁLISE DA HISTÓRIA: MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA

A história Menina Bonita do Laço de Fita é composta de três cenas, divididas em três dias, uma cena para cada dia.

A *cena 1* é a contação da história, que teve como estratégia o teatrino de fantoches. Foram utilizados fantoches de coelho, do velhinho e da menina, assim como, materiais impressos em escala maior: coelho pretinho; coelha pretinha; a jabuticaba; a lata de tinta e a xícara de café.

A *cena 2* foi a atividade artística. Utilizou-se tinta preta e rolinho de pintar. Esta cena não será apresentada na análise, pois não apresenta elementos da pesquisa.

A *cena 3* foi a atividade com o SCALA, realizada na sala de aula. Tivemos como materiais: o livro, uma tela branca, retroprojeter e computador. A atividade foi realizada com todos da turma.

Cena 1: Teatro de Fantoches

Inicia a cena, a turma toda sentada prestigiando o pequeno teatro de fantoches. Caio e Paulo estão observando e escutando a história. Paulo, um pouco mais “agressivo” na ação, estica sua mão tentando tocar os bonecos e, assim, Juan segue suas ações.

*Caio, a todo momento, tenta espiar para compreender a situação, até que essa **ansiedade se transforma em gesto. Ele abre a cortina vagarosamente e olha por alguns segundos o outro lado.** A ação somente é encerrada, quando a professora chama a sua atenção: **“Caio, não mexe aí!”**”.*

*Caio, por instantes obedece a professora e para a ação. Mas, conforme a história desenrola, outros personagens aparecem nas pequeninas cortinas, sua euforia o faz transpor os limites mencionados pela professora. Então, ele é retirado e colocado perto dela, porém ao lado do teatrinho. A perfeita punição. **Agora tem a possibilidade de olhar para os dois lados, de movimentar-se rapidamente para frente e para trás.***

*Em um momento, um dos fantoches cai no chão e Caio prontamente o pega. **Brinca, balbucia palavras incompreensíveis, como estivesse contando também a história.** Uma participação tão intensa e uma grande conquista.*

*Paulo, por alguns instantes, vira-se de costas após diversas tentativas de tocar e pegar os fantoches. **Uma ação de desistência.** Mas, os papéis picados no chão, que representaram a chuva, ganham sua atenção novamente.*

A relação existente entre Paulo e o colega, de uma ação como dispositivo às ações do outro, em um simples ato de imitar, encena uma interação e uma interpretação do gesto do outro. Consiste de uma ação experimental, repleta de curiosidades, desejos e sentidos não compreendidos na sua totalidade. Uma ação imaginativa, que transcende uma realidade pela sutileza da narração e de seus personagens.



Entende-se que essa interação social, existente entre Paulo e o colega, permeia a mediação, frutos de uma atenção conjunta nas intenções comunicativas de um gesto, artefatos culturalmente significativos ao receber de outrem uma concepção de assistência e valor (TOMASELLO, 2003). Logo, o corpo do outro representa uma potencialidade expressiva e plástica, carregado de sentimentos, lembranças, marcas, emoções que ficam cravadas na “casa-gente”, escultura em movimento, em repouso, em exibição; um universo de gestos aprendidos no âmbito do nosso convívio (SISTO, 2011). Por esse sentido, a cena teve

o poder de desenhar no nosso corpo um mapa de sinais, que pode ser lido de muitas formas. No momento de expressar-se fisicamente, é a esse conjunto de códigos aprendidos que recorreremos. E é exatamente esse conjunto de códigos em uso que pode identificar, para os que nos observam, a nossa procedência. [...] A conquista de uma verdade corporal passa pela repetição, com a atenção fixa naquilo que está sendo feito, com o controle do que se faz com o corpo e com o reconhecimento de que sempre se pode ir mais além (SISTO, 2011, p. 104).

Assim, compreende-se também os movimentos de curiosidade e anseio de Caio, a partir do olhar e observar o outro lado da cortina. Sua tentativa de entender o contexto e de participar do mesmo, nos apresentam “sinais”, “pistas” de uma participação e de uma interação, não com o grupo, mas entre ele, os personagens, o objeto teatro e a narradora. Uma relação triádica, que ultrapassa os processos psíquicos superiores, ou como Vygotsky (2007, p. 56) expõe, “o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades, em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar”. Caio está inserido numa ZDP, de internalizações sobre o contexto através de um gesto de aproximação e de observação.

No entanto, essa gama de aprendizados e da prática social é interrompida, limitada pelas ordens das professoras. Então, pergunta-se: *por que os outros que também estavam interagindo com o teatro não foram repreendidos? Qual a concepção das professoras sobre participação e desorganização? É visível a relação das professoras com esses sujeitos e com os demais. É preciso compreender “as maneiras como possibilidades de aprendizagem são encenadas nas instituições”* (DANIELS, 2003, p.9), assim como,

a história que confere identidade a um indivíduo ou a uma sociedade deve – se quiser consumir se propósito de trazer consciência à nossa existência – trabalhar não só sobre aquilo que a sociedade legista e aceita, mas também sobre o que ela considera estranho e digno de exclusão (MANGUEL, 2008, p. 104).

São momentos que necessitam de cautela e de atenção, para que não julguemos ninguém, mas capacitemos e aprimoremos suas capacidades e aprendizados, pois “a liberdade

pode encontrar seus próprios limites, toda a imposição de fora é contrária à sua natureza e ameaça destruí-la” (MANGUEL, 2008, p. 124). Para Caio, foi uma “limitação” pertinente, pois o lugar de pertencimento agora possibilitou a ele compreender em um todo o que somente conseguia olhar por uma pequena cortina. Tal cenário só muda quando um dos personagens da história “cai” perto dele. Então, inicia-se uma nova encenação.

Caio dá voz ao fantoche e participa ativamente da atividade. Talvez seja um interlocutor da história a ser contada, ou de uma nova história a ser criada por ele, mas isso não importa. O sublime está no *status* de narrador que Caio internaliza, pois o que poderia “parecer irrelevante em termos da estrutura social como um todo, passa a ter considerável importância na conversação”, por sua vez “a narração de história exige claramente que o narrador encaixe nas suas elocuições as elocuições e as ações dos personagens da história” (GOFFMAN, 1998, p. 93).

Esse contar a história e ter o direito de usar uma personagem que dê voz a sua história permite expressar paixão pelas palavras pronunciadas e relacioná-la com o fantástico e inimaginável mundo irreal. Logo, “sonhar histórias, contar histórias, redigir histórias, ler histórias são artes complementares que dão voz a nossa percepção da realidade e podem nos servir como conhecimento vicário, transmissão de memórias, instrução ou advertências” (MANGUEL, 2008, p. 19). São, pois, momentos ricos e significativos para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural, que possibilitam um vasto poder de inclusão social.

Além disso, compreende-se o narrar como uma linguagem simbólica, que estabelece mediação, propiciando a interação do sujeito (TOMASELLO, 2003). Tal estratégia linguística é a arte da palavra, que sinaliza os objetos simbólicos e o imaginário como representativos da realidade – chuva. Ato esse que propicia e mobiliza a atenção de Paulo novamente na cena. Logo, o objeto (papel picado – chuva) é o mediador da participação de Paulo, que é desenvolvido pela brincadeira e por outras formas de ação e interação socialmente organizadas (VYGOSTKY, 2007 e 2009).

Ao fim dessa análise, abordamos os principais aspectos que as estratégias possibilitaram para os processos de participação e comunicação dos sujeitos.

ESTRATÉGIAS	RESUMO
--------------------	---------------

<ul style="list-style-type: none"> • Teatro de fantoches* da história Menina Bonita do Laço de Fita. <p>*alguns feitos de panos, outros com imagens do próprio livro e com pictogramas.</p>	<p>A cena nos permite refletir sobre diversos pontos extremamente oportunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ato de imitar como dispositivos para o interagir e o participar; • olhar – gesto de observação e curiosidade; • limitações das professoras sobre os atos de Caio; • brincar com o fantoche – narrativa; • objeto como mediador da interação social e da participação.
--	--

Cena 3: O SCALA



A cena começa com a explanação da história. Paulo está atento ao livro, observando cada página folheada. No final, eu pergunto: “lembraram da história da menina bonita?”, Paulo emite um som, que reconheço como uma resposta afirmativa.



Ao iniciar a atividade com o software, Paulo brinca com a luz do retroprojektor. Ele baixa e levanta a cabeça, fecha e abre os olhos, faz caretas. Uma ação de explorar algo novo, ainda desconhecido de suas façanhas.

A atenção de Paulo no livro possibilita-nos pensarmos sobre as funções psicológicas superiores mediadas pelas interações sociais. De igual modo, sobre a percepção como uma capacidade intelectual implicada nas aprendizagens através da narrativa. Consistem, de duas funções substanciais para o raciocínio, a memória, a imaginação, a linguagem e o pensamento (VYGOTSKY, 2007). Nessa cena, sua atenção está pautada no livro, uma ferramenta física e simbólica, que permite uma linguagem dramática e de imagens coloridas e significativas à percepção visual.

Por esse sentido, a atenção é constituída e modificada conforme os processos cognitivos de que o sujeito se apropria ao longo do seu desenvolvimento. Uma atenção voluntária, ligada aos elementos do ambiente que significam suas interações e o meio em que vive (VYGOSTKY, 2009; OLIVEIRA, 1993). Como também, a cena nos permite analisar

uma atenção involuntária, quando Paulo olha e responde a questão, de forma imediata – uma reação instantânea. Tal atenção “não é controlada de forma intencional pelo próprio sujeito, também está sendo mediada por significados aprendidos” (OLIVEIRA, 2003, p. 76).

No entanto, suas atenções são momentâneas, conforme seus desejos e impulsos. O objeto - retroprojeter, a luz, nos traz à tona uma outra característica – a atenção em seus gestos, na brincadeira lúdica e exploratória. Logo, a percepção de Paulo é gerenciada por suas ideias, representações e não pelo objeto em si, o qual é somente o pivô do brincar, do imaginar. "O brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de 'fala' através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar” (Vygotsky, 1984, p. 123). São gestos como linguagem, que permitem a participação de Paulo na cena, mesmo que não estejam vinculados à atividade. Consiste de uma internalização, uma intersubjetividade, uma atividade externa com objetos para um processo interno – interpessoal ao intrapessoal.



Por inúmeras vezes, é chamada a atenção por estar em frente a luz. Alanis na tentativa de ajudar, cutuca Paulo, mas ele a olha e mexe em seus cabelos. Sem ter sucesso na primeira investida de comunicação, ela diz: “O Paulo não quer sentar direito”.

Não satisfeita, retorna a chamar Paulo pelo toque, dessa vez com maior intensidade. Contudo, Paulo, com um movimento brusco, retira as mãos de Alanis de seu braço.

A cena apresenta a tentativa de Alanis em “corrigir” o comportamento de Paulo, ao chamar sua atenção de várias formas e inúmeras vezes. É possível perceber os conceitos formulados por ela, quando ressalta que “Paulo não que sentar direito”. *Qual seria o modo correto de sentar? São conceitos internalizados por qual ambiente de vivência – a família ou a escola? Tais expressões não induzem à exclusão?* São questões importantes para serem pensadas e discutidas, principalmente por ocorrerem em um meio social como a escola, que deveria ser provedor de incentivo à inclusão. Mas, não abordaremos tal assunto nesta cena, mas o controle do comportamento.

A relevância da mediação para a internalização dos processos psíquicos superiores origina, o que Vygotsky (2007) conceituou como comportamento superior, que caracteriza a usabilidade dos signos e de instrumentos com atividades mediadas. Tais atividades orientam o comportamento do sujeito no princípio da internalização, em que (1) o signo constitui um controle do sujeito através de uma ação interna e o (2) instrumento propicia o controle da natureza a partir de uma orientação externa, assim, ocasionam mudanças no funcionamento psíquico (cognitivo). Portanto, o (1) é voltado às funções superiores e o (2) à relação homem \longleftrightarrow meio, movimento dialético.

Logo, o controle do comportamento é dominado pelo uso da palavra, superando o controle dos estímulos condicionados, como signo para a autoestimulação (VYGOSTKY, 2003). Uma ferramenta indispensável, conforme o objetivo a ser almejado, principalmente na primeira infância, primordiano as interações e os desenvolvimentos cognitivos e culturais. Nesse sentido, uma dimensão metacognitiva (VYGOTSKY, 2007, 2009), baseada em um grau de generalização, de interdependência dos conceitos, das operações intelectuais que oportunizam a tomada de consciência e do controle do indivíduo.

O tipo superior de psiquismo, o alto nível de complexificação do comportamento, não se institui por desdobramentos naturais do ser orgânico, mas por apropriação dos signos, da cultura construída historicamente. É evidente, portanto, que o psiquismo humano só possa ser explicado na qualidade de construção histórico-social (MARTINS; RABATINI, 2011, p.350).

Nesse sentido, entende-se as manifestações de Alanis ao comportamento de Paulo, o qual responde com tentativas de comunicação sobre o controle do seu comportamento. Por esse princípio, compreende-se a mediação como um elemento intermediário inserido no contexto na busca de possíveis soluções ao “problema”. Assim, assume-se uma função significativa e muito importante, pois os sujeitos na cena apropriam-se de conhecimentos já internalizados, buscando uma solução aceitável para o “problema” do comportamento.

Então, é nas práticas sociais, na comunicação, que o controle do comportamento ocorre. Diferentemente da teoria comportamentalista, que ignora os “estímulos autogerados”, desvinculando o caráter dialético (VYGOTSKY, 2007). Nessa teoria, estudada por Skinner, o comportamento é influenciado pelo meio, pelo biológico através da relação estímulo-resposta ($S \longleftrightarrow R$), que é elementar para as funções superiores traduzidas pelas dinâmicas sociais à codificação sígnica (VYGOTSKY, 2007 e 1998).

Toda forma elementar de comportamento pressupõe uma relação *direta* à situação-problema defrontada pelo organismo - o que pode ser representado pela forma simples (S R), por outro lado, a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação, onde preenche uma função especial; ele cria uma nova relação entre S e R. O termo "colocado" indica que o indivíduo deve estar ativamente engajado no estabelecimento desse elo de ligação. Esse signo possui, também, a característica importante da ação reversa (isto é, ele age sobre o indivíduo e não sobre o meio ambiente). Conseqüentemente, o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado (VYGOTSKY, 2007, p. 33).

Por conseguinte, entende-se que a mediação, como um processo superior, garante o acesso às formas específicas do comportamento em contraposição às formas subordinadas, conforme Vygostky (2007). É pela mediação que as relações e as práticas ocorrem, possibilitando aos sujeitos outras/novas formas de interação e participação nas atividades.



Ao longo da construção da história, Paulo balança seu corpo, brinca com seus sapatos ou com objetos que estão pelo chão, movimenta a cabeça para todas as direções, balbucia alguns sons, tenta por inúmeras vezes tossir. Porém, tem momentos que ele para e olha a tela atentamente, como se tentasse avaliar a situação. Tem uma expressão séria.



Na sua maioria, tenta brincar com a sombra que sua mão faz na tela. A primeira tentativa foi por segundo. A última, ele fez inúmeros movimentos com a mão. Em um dos movimentos, ele aponta e algo expressa

verbalmente, mas não compreendo. Será algo na história que queira compartilhar ou um

gesto que faz parte da sua brincadeira? Um dos alunos ainda olha para Paulo, mas não se manifesta. Esta ação só foi possível perceber ao rever o vídeo por inúmeras vezes.

O olhar atento de Paulo, assim como seu gesto de apontar e de expressar algo permite-nos perceber pistas de atenção conjunta (TOMASELLO, 2003). Uma cena que insere meios comunicativos, de ferramentas interacionais desenvolvidas por uma interpretação compartilhada, que permitem trocas recíprocas com o outro. Um contexto a princípio simples, mas que tem um contorno complexo, por causa dos detalhes muitas vezes não perceptíveis. Consta de uma complexidade de pistas sociais que Paulo nos apresenta: contato visual (apesar de ter uma característica inexistente), os movimentos do seu corpo, os gestos de apontar, a comunicação verbal (mesmo que sensível aos ouvidos humanos), entre outros tantos que a visão não consegue compreender.

Assim, são habilidades sociocognitivas evidenciadas que potencializam uma interpretação do comportamento do outro e da sua linguagem “símbolica”, que sustenta o outro como sujeito intencional. Vygostky (2007) destaca a importância dessa atenção, como promotora das funções psicológicas, que garantem o uso de instrumentos no meio social, no contexto em que o sujeito está inserido. Para o autor, são conjunturas essenciais para o sucesso de uma prática social, em que é necessária a atenção para possibilitar o entendimento e o sentido do “ver”. Assim, uma atenção conjunta explorada pela linguagem verbal, a qual

cria condições para o desenvolvimento de um sistema único que inclui elementos efetivos do passado, presente e futuro. Esse sistema psicológico emergente na criança engloba, agora, duas novas funções: as intenções e as representações simbólicas das ações propositadas (VYGOTSKY, 2007, p. 41).

Nessa perspectiva, sustentar o princípio da atenção é reconhecer como essencial o conjunto de dimensões básicas para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança, segundo Dunahm e Moore (1995). Assim, como para Tomasello (2003), a aquisição dessa habilidade, é um marco inicial e fundamental na primeira infância, o qual impulsiona ativamente a participação do sujeito no contexto de aprendizagem. Logo, o engajamento em atividades de atenção conjunta e colaborativa compreende o compartilhar as intenções sociais e culturais com os demais sujeitos. Consequentemente, consiste de uma intencionalidade compartilhada que abrange a intersubjetividade comunicativa, a partir de um fenômeno cognitivo, social, afetivo e cultural (VYGOTSKY, 2007; TOMASELLO, 2003). Sendo assim, a atenção é um dos principais suportes/pilares no desenvolvimento e no aprendizado de uma linguagem intencional e compartilhada indispensáveis na inserção cultural.

Por fim, trazemos um quadro que evidencia pontos principais da análise da cena. Esse quadro permite, também, uma nova concepção ao sujeito em relação à participação e à comunicação.

ESTRATÉGIAS	RESUMO
<ul style="list-style-type: none"> • Computador; • tela e retroprojektor; • o livro de história; • o Sistema SCALA. 	<p>A cena nos permite refletir sobre diversos pontos extremamente oportunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Princípios de atenção e percepção – objeto livro; • atenção involuntária – mediada pela linguagem; • brincadeira exploratória que permite a participação e a interação do sujeito; • controle do comportamento a partir de ações internas e externas pelo domínio da linguagem; • a atenção conjunta que potencializa as ações (gesto, olhar, falar) para o processo de participação e de interação.

7.4 ANÁLISE DA HISTÓRIA: A MÚSICA DOS BICHOS

A história subdivide-se em quatro cenas, as quais apresentam momentos de intervenção ao longo de três dias.

A *cena 1* é a contação da história através do “varal do livro”. Como estratégia, utilizamos: instrumentos musicais, uma caixa mágica, uma carta do HOMEM, o livro impresso no tamanho de folha A3, pequenos prendedores e um varal feito com cordão.

Na *cena 2*, está o momento da atividade com massinha de modelar. No entanto, esta cena não será elucidada, pois não apresenta elementos que dialoguem com os objetivos desse trabalho.

A *cena 3* é a atividade com o SCALA, que foi realizada na sala de informática com todos os alunos. Usamos como estratégia: o SCALA, o retroprojektor, os personagens e os cenários (ambos readaptados) da história. Esta atividade teve como objetivo a recordação da

história com o uso do SCALA, como também, como ilustração de organização para a próxima atividade.

A *cena 4* é a construção da história – narração. Utilizamos pictogramas do SCALA, personagens do livro (adaptados) em forma de adesivos, recortados como um quebra-cabeça, folhas coloridas para fazer o cenário da história, giz de cera, cola colorida e *glitter*. Para organizar as turmas em grupos, foram colocados embaixo de cada cadeira envelopes coloridos, com um pedaço do quebra-cabeça.

A seguir, apresentamos alguns momentos de cada cena.

Cena 1: O varal de histórias

Uma caixa mágica é deixada na porta da sala. As crianças, ao percebê-la, vão em sua direção, gritando: “uma caixa, uma caixa!”. Caio olha atentamente todos os movimentos, mas continua sentado na cadeira. Somente junta-se ao grupo, quando os objetos na sacola chamam sua atenção.

Paulo, até o momento, caminha pela sala, sem muito se importar com a caixa. No entanto, ao avistar a sacola e notar que dentro há tambores, ele faz uma expressão de surpresa. Logo, ajoelha-se no chão para ver a sacola.

Havendo interesse no material, os dois sujeitos adentram a cena. Paulo tenta, ao máximo, ficar próximo da sacola com tambores, tocando seja com as mãos ou com os pés.

Nesta cena, percebe-se o objeto como impulsionador da atividade. As atenções de Caio e Paulo só são possíveis quando ocorre uma curiosidade e um desejo. Logo, ocorre uma interação e uma comunicação corporal vinculadas ao objeto, que se caracteriza por uma ação



cognitiva, representada pelo material. E a interação sujeito-objeto está implicada no uso da mediação simbólica estabelecida pela cultura.

Segundo Tomasello (2003), o interesse pelo objeto é anterior à percepção do outro como um agente intencional, sendo que, essa transformação é caracterizada pela atenção compartilhada, sob o domínio do cultural, do simbólico e da linguagem. Assim, os comportamentos de Caio e Paulo são determinados pela motivação frente aos objetos, como artefatos do brincar. “É no brinquedo que a criança aprende a agir em uma esfera cognitiva, ao invés de em uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (VYGOSTKY, 2007, p. 113).

Sob um outro olhar, a complexidade do objeto nos permite compreender e analisar o seu (1) “sentido” e o seu (2) “significado”. Quando nos referimos ao primeiro, entende-se uma relação direta com a consciência, que é criada ao longo da vida, nas atividades do sujeito (LEONT’IEV, 2004). Já em relação ao segundo, é o “o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta” (LEONTIEV, 2004, p.95), constituído historicamente com a apropriação do objeto.



No momento da leitura da carta, Caio realiza dois gestos muito peculiares para a ocasião. No primeiro, ele pede silêncio, levando seu dedo até a boca. Na ocasião, eu digo: “tem uma carta também! Posso ler?!”. No segundo, ele faz um movimento rápido de negação, tendo seu olhar em Bolsista da pesquisa. Nesse momento, havia perguntado: “Quem será que trouxe a caixa?! Será que foi o Homem?! Ou foi algum de vocês?!”.

Caio, em uma aparente dispersão da atividade, mostra-se ativo e participativo. Os gestos e os movimentos feitos com o corpo são os principais meios de uma linguagem e de uma interação com o grupo, de uma criação linguística intensa. São gestos (re) significados e internalizados, um registro do corpo sobre um desejo ou uma intenção. A compreensão de cada gesto é intrinsecamente valiosa, pelo fato de demonstrar uma enunciação ativa, uma orientação do contexto em que está inserido e,

sobretudo, por conter o germe de uma resposta alicerçada pelo diálogo. Logo, o gesto é uma linguagem!

Para Benjamin (1992), a mímica não ignora a palavra, já que a palavra possui o gesto ao pronunciar o seu sentido através do corpo, sob uma enunciação vinculada ao contexto, que permeia os ditos e/ou não ditos, relatados e apreciados pelo gesto (BAKHTIN, 2006). Vygotsky (2007, 2009), por sua vez, enfatiza a conexão entre a linguagem e o gesto durante o desenvolvimento da criança, por meio dos quais aborda a fala egocêntrica acompanhada da ação (do gesto), que, no futuro, internalizará o conhecimento.

Nesse sentido, os gestos de Caio consistem da expressão da linguagem formalizada pelos gestos como uma manifestação, ao solicitar silêncio à turma ou ao responder à questão.

Ao término da leitura da carta, abrimos a caixa. Paulo, que estava sentado, veio rapidamente, aproximou-se e, com um toque certo, pegou as paletas do tambor. Logo, na mesma agilidade, inclina-se no pacote e segura um dos tambores. A partir desse momento, inicia diversas situações de adaptação ao objeto.

Primeiramente, tenta colocar a corda, mas depois de incansáveis erros, Paulo consegue almejar a conquista. Sozinho passa a corda do tambor por sua cabeça. Não satisfeito, testa seu tambor e ajeita a corda no pescoço.

Caio observa atentamente as investidas de Paulo. Após a corda, Paulo tenta colocar o tambor entre suas pernas. São diversas tentativas, entre sentar na cadeira, sentar no tambor, agachar, abraçar, entre outras. Até por um pequeno instante, ele consegue almejar seu objetivo. Paulo, muito alegre, batia no tambor incansavelmente.



Em determinado momento, solicitei que parasse um pouco para explicar a atividade. Ele calmamente encerrou a ação de bater. Então, falei: “vamos fazer um combinado?! Quando for momento de tocar o instrumento, eu vou fazer este gesto (mostrei o gesto de legal). Mas, quando for o momento de encerrar, falarei stop e farei este gesto (o gesto do apresentador Jô Soares). Entenderam?!”.



Paulo, na sua euforia, ao meu gesto de encerrar, olhava, parava, mas suas mãos teimavam em tocar levemente com as paletas do tambor. Não produzia som, porém o movimento continuava.

Pela mediação dos artefatos, entende-se que, para Paulo, o significado estava sedimentado (DANIELS, 2003), tanto em relação ao uso do objeto “tambor”, quanto aos meus gestos “iniciar” e “parar”.

O que aprendemos e o que conhecemos, e o que nossa cultura conhece para nós na forma da estrutura de artefatos e organizações sociais, são esses pedaços de estrutura mediadora. Pensar consiste em coordenar essas estruturas umas com as outras de tal modo que elas possam se formar umas às outras (HUTCHINS, 1986, p. 57)²³.

Organizações sociais e estruturas mediadoras tornam-se compreensíveis ao conhecer o meio social e familiar de Paulo. O conhecimento que ele tem sobre o objeto já está materializado e internalizado, pois ele faz parte de uma família de músicos. Então, essas ações, esses aspectos intencionais e operacionais de Paulo nos provocam a extrapolar as barreiras das paredes brancas de uma sala de aula. Como Mello (2010, p. 194) afirma:

é a partir das experiências vividas, social e coletivamente, que a criança forma para si as ações internas e, em segundo lugar, por que o sujeito que aprende é sempre ativo no processo: não é ouvinte apenas, nem executor de tarefas fragmentadas, mas é sujeito das necessidades de conhecimento, às quais a atividade proposta na escola deve responder.

Consequentemente, Paulo abre as cortinas do seu aprendizado, do seu processo de desenvolvimento constituído por meio das práticas sociais, do seu processo interativo que

²³ *apud* Daniels (2003, p. 39).

mantém publicamente através de seus atos. As suas competências são reativadas pelo tambor, um simples brinquedo, que merece uma atenção particular por parte do professor para um planejar consistente e significativo aos desejos dos sujeitos.



No momento da história propriamente dita, Caio estava atento à cada movimento. Para cada desenho que o agradasse, apontava e falava algo baixinho. Conforme a história se desenrolada, mais perto Caio estava.



Ao fim da história, afastei-me para conversar com a turma sobre suas opiniões em relação à história. Até que em um momento, uma das partes desprende da corda. Caio nervoso com a ocasião foi arrumar. Alguns gritavam: “não Caio, não mexe.”, outros diziam: “ainda tá torto.” e, assim, muitas afirmativas e negativas foram sendo mencionadas. Ao ajudá-lo, uma das meninas disse: “parabéns Caio, tu conseguiu!”.



A atenção de Caio aos movimentos e à história, intercalados com pronúncias baixinhas e gestos indicativos, remetem-nos a pensar a mediação da história para uma interação do sujeito. São, pois, linguagens simbólicas, de um corpo em movimento, que permitem se expressar, extrapolando o pensamento e o imaginário; repertório de gestos que expressam suas emoções, desejos, curiosidades e anseios. Mas toda essa “encenação” só é permitida por causa do objeto livro, que é apresentado em uma nova perspectiva.

O objeto, em mudança e em desenvolvimento, de uma atividade relaciona-se a um motivo que a impulsiona. A ação individual (ou grupal) é impulsionada por uma meta consciente. Embora as ações sejam provocadas pelo

motivo da atividade, elas parecem ser dirigidas a uma meta (DANIELS, 2003, p. 115).

Assim, percebe-se que a organização do espaço, diferentes materiais (na contação da história), o uso dos instrumentos, favorecem à criança o desenvolvimento de seus gestos e interlocuções. De igual modo, um discurso envolvido pela visibilidade das imagens e dos sons musicais possibilitam à criança participar, interagir, expressar suas vontades, seja através do corpo ou da fala. Logo, deve ser uma atividade planejada e dirigida à criança, pois é nos tempos de infância que tudo é possível, em que uma história transpõe as páginas de um livro para um grande jogo simbólico.

Nessa perspectiva, sinaliza-se a importância de dar voz aos gestos das crianças, de significar as relações sociais implicadas e impulsionadas pelos gestos de Caio. Tais relações não devem ser pensadas verticalmente, limitadas, fragilizadas pelos controles comportamentais, mas permitir e oportunizar a participação efetiva e ativa de todos. Deve-se fazer uma leitura significativa do que o sujeito “vê”, “ouve”, “diz” e “sente”, permeado pelo mundo que o cerca, rompendo com a ideia de *in-fans* (aquele que não fala) (KRAMER, 2000).

A partir do exposto na cena, a análise chega ao fim. Trazemos alguns pontos que consideramos importantes para compreender os processos de participação, interação e comunicação, permitidos pelas estratégias.

ESTRATÉGIAS	RESUMO
<ul style="list-style-type: none"> • Varal para contação da história; • livro ampliado; • caixa mágica; • carta do HOMEM; • instrumentos musicais. 	<p>A cena nos permite refletir sobre diversos pontos extremamente oportunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetos como mediadores da atenção; • gestos corporais como princípios comunicativos da participação e da interação; • mediação dos artefatos para o processo de internalização; • compreensão dos gestos comunicativos da pesquisadora pelos sujeitos; • competências alicerçadas pelas mediações culturais; • objeto (livro) como promotor da participação e da interação do sujeito.

Cena 3: O SCALA

A cena começa na sala de informática. Todos se organizam sentados no chão. Caio continua em pé, fazendo poses em frente à luz do retroprojetor. Paulo, mais perto da tela, tenta fazer alguns gestos. A luminosidade, porém, não alcança o lugar onde está sentado, desistindo, assim, da ação.

Caio, após bons minutos, senta e escuta a história. Às vezes, olha-me, com uma expressão de curiosidade. Mas volta a olhar a tela.

Como já vimos em outras cenas, a luz do retroprojetor é algo que fascina as crianças. O brincar simbólico traduz uma diversidade de práticas pedagógicas que podem ser planejadas e arquitetadas sobre este objeto. As crianças exploram ele nas suas infinitas possibilidades.

São movimentos internalizados e (re)significados a cada experiência. Paulo, mesmo ao desistir da ação, já percebe que é a luz que possibilita o brincar com a sombra, um aprendizado constituído pela interação social. Como diz (VYGOTSKY, 2007, p. 57 e 58):

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e, mais tarde, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e então dentro da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções superiores se originam como relações efetivas entre indivíduos humanos.

Por esse princípio, é necessário (re) pensar os fatos, os objetos e os movimentos das crianças, um processo de abstração entre o real e o imaginário. São aprendizagens não materializadas em um papel, mas substanciais para o desenvolvimento de habilidades e competências futuras. É um aprendizado pela interação social, em que o outro percebe seus movimentos, imita, brinca e internaliza. É um aprendizado pelo brincar, característico da primeira infância, o que desmistifica o ato de sentar, ficar em silêncio e realizar a atividade. É



um ato dramático do imitar, em que “a criança torna-se capaz de imaginar, ela passa a desenvolver diferentes formas de expressão como a oralidade, a expressão plástica, a música e a expressão dramática, através das quais estabelece relações com o mundo” (SANTOS, 2001, p. 90). Nesse sentido, a ação, o drama, os movimentos nos remetem ao quinteto dramático de Burke (1969), pois é possível percebermos um ato, um agente, uma cena, um propósito e um instrumento. É uma reflexão intrínseca com a realidade.

Além disso, o faz de conta mexe com nossa liberdade de expressão, com a aprendizagem sobre o mundo e tudo o que ocorre ao nosso redor. Nesse sentido, o contexto educacional deve estar preparado para compreender e estimular através de um currículo em prol do sujeito, de ações pedagógicas que garantam e dão alicerce aos movimentos dramáticos da criança.

A aprendizagem põe frente a frente, em uma interação que nunca é uma simples circulação de informações, um sujeito e o mundo, um aprendiz que já sabe sempre alguma coisa e um saber que só existe porque é reconstruído. Não há mais o sujeito-em-si, página virgem ou cera mole, totalmente disponível às sociedades externas, assim como também não há alcance das malversações pedagógicas (MEIRIEU, 1998, p. 79).

Nessa aprendizagem, não podemos deixar de elucidar o “olhar”. Caio provoca um sentimento de curiosidade, um olhar que fala, que comunica algo, mas que não é possível perceber na sua plena magnitude, em que “o olhar do outro também vai filtrando toda essa emoção. Regula a força da história que lhe contam, sussurra com o silêncio da escuta. O olhar do outro também desenha mar revolto, montanha escarpada, perseguição alada” (SISTO, 2012, p. 160). Um olhar que nos paralisa, pois, muitas vezes, é difícil decifrá-lo.

Considerando a análise, concluímos que as estratégias trouxeram indícios que nos possibilitam um maior entendimento do uso do SCALA e da participação dos sujeitos.

ESTRATÉGIAS	RESUMO
<ul style="list-style-type: none"> • Computador; • retroprojeter; • o Sistema SCALA; • sala de informática. 	<p>A cena nos permite refletir sobre diversos pontos extremamente oportunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brincar simbólico na promoção da interação social e da participação; • faz de conta como liberdade de expressão; • olhar como linguagem que permite a interação social.

Cena 4: Construindo histórias a partir da arte



Ao retornar à sala de aula, Caio nega sentar-se, prefere ficar ao meu lado. A atenção envolvida pelo envelope em minhas mãos o motiva a continuar ao meu lado. Paulo, por sua vez, está de costas para mim, observando os outros alunos.



Quando a atividade inicia, Caio se dispersa e fica caminhando pela sala, como uma ação sem fim. No entanto, Paulo demonstra-se curioso pela brincadeira e logo levanta e olha para a cadeira. Sem compreender que o envelope estava embaixo da cadeira, Julia e eu o ajudamos.



Ao entregarmos o envelope para ele, Paulo abre um sorriso. Para que não fique sozinho, o convido para juntar-se ao grupo da mesa ao lado. Ele aceita. Curioso com envelope, manipula-o nas mais diversas formas. Observa, olha dentro e retira a peça do quebra-cabeça.



Nessa cena, observa-se algo novo na relação sujeito e objeto. Os movimentos de Caio na espera da abertura do envelope remetem a sua recordação às cartas do HOMEM. Isso se dá em uma espera que demonstra curiosidade e anseio sob o objeto que tem conotação de surpresa e de mundo imaginário. Esse objeto é como um vetor que significa, revela e desmascara memórias de um passado. Nesse princípio, constitui-se mutuamente o sujeito e o objeto, a que(m) Caio atribui um novo sentido, enraizado pelos seus



movimentos e gestos. Assim, o envelope não é mais um mero objeto, mas algo fruto de uma internalização de significado. Como fala Bakhtin (1984), um objeto cultural alicerçado ao discurso.

Todo objeto de discurso e de conhecimento é portador de memória, pois ao ser falado é, antes de mais nada, *já falado* por outros que vieram antes de mim. Ao tocá-lo e ao dispô-lo como objeto, coloco em cena imediatamente um universo discursivo que eu atualizo, revivo e retransmito aos que me ouvem, ou seja, mesmo que ele não seja especificamente discursivo, como é o objeto das ciências humanas, mesmo que ele não seja feito de palavras, meu discurso sobre ele somente faz sentido, ou pelo menos, um sentido pleno e denso, na relação com os outros discursos que o habitam (AMORIN, 2009, p. 12).

Por esse viés, compreende-se o sentido que Caio dá ao objeto, o discurso que o habita internamente. São ações externas culturalmente firmadas, que promovem valores, estabelecendo significados capazes de produzir criatividade para além do que se pode interpretar, pois "nunca devemos esquecer que os fatos ou o real não falam sozinhos. Sempre os interesses e as características sócio-culturais de quem faz o discurso influem de alguma maneira no que é dito e no que fica escondido" (THIOLLENT, 1984, p.47). Assim, o sujeito e o objeto desempenham uma pluripotencialidade (ZOURABICHVILI, 2004).

Percebe-se, então, que a linguagem é o alicerce principal e determinante para o brincar/imaginar, para a memória, para a percepção, para o afeto, que é construída na representação da realidade em que estamos inseridos. Portanto, um elo potente entre as funções psíquicas superiores e o real (o meio) somente existe por haver uma comunicação, uma interação e uma participação. Também, por haver um signo que possibilita recordar de ocasiões vivenciadas internacionalizadas pelo nosso imaginar, ultrapassando os limites do contexto. Tal fato problematizado por Vygotsky (2007, 2009) aborda o aprendizado como condutor ao desenvolvimento, em que o comportamento transforma e extrapola esse aprender alicerçado pela linguagem.

A linguagem, então, entendida e percebida como o prisma para todo o processo de constituição da subjetividade humana. Na primeira infância, ela revela um potencial que rompe com o seu cotidiano, intervindo em um discurso entre o conhecimento e a compreensão da realidade (VYGOSTKY, 2009, 1998). Descobertas essas que perpassam pela linguagem e pelo brincar simbólico, implicados nos processos psíquicos superiores que dão base às zonas de desenvolvimento potencial.

Assim, também Paulo apropria-se do objeto, utilizando-se do sorriso para comunicar algo e da manipulação do objeto como forma de descoberta. O sorriso é uma forma de interação social.

Para Paulo, a atividade teve um outro sentido. A cada evolução da sua ação e dos colegas na construção da história, mais participativo ele ficava. Poucas são suas opiniões, mas as suas reações são independentes, pois desafia o grupo a prosseguir na atividade. Várias são as formas de comunicação que ocorrem, como se cada criança fala-se uma língua distinta, mas a compreensão fosse única.



Paulo, ao ver os gizos de cera, abre um sorriso. Rapidamente, pega um e começa a desenhar. Para ele, não importava se fosse permitido ou não tal ato, uma vez que a necessidade em desenhar era ilimitada.



Paulo narra a história e registra suas ações, frutos de uma mediação e de uma internalização. Como Sisto (2012, p. 70) diz:

uma história bem contada deixa marcas profundas em seus ouvintes. A história não termina de se expandir quando sua narração se encerra. Ela fica lá, volteando pelos meandros do ser humano, fazendo contato com outras histórias pessoais, revelando coisas adormecidas, levantando outras experiências similares, até se depositar no fundo e se misturar com tantas outras que já ocupam um espaço no interior de cada um.

Nesse sentido, são ações mediadas, enfocadas pelas significativas ações do homem, através de suas práticas e das interações sociais. Essas ações adquirem inúmeros conceitos, sentidos e significações, conforme as relações do sujeito com o seu entorno social, cultural, histórico e político. Bruner afirma que “a cultura e a procura do significado dentro da cultura são as próprias causas da ação humana” (1997, p. 100).

Logo, é o sociocultural (WERTSCH, 1998) que inscreve a ação e o seu significado na prática social, em que, na cena descrita, fica visível sua compreensão – quando todos se sentem desafiados pelas ações de Paulo. Assim, nos aprofundamos nos cinco componentes de

Burke (1969): o ato, a cena, o agente, o instrumento e o propósito. O ato de Paulo nos produz uma continuidade, uma reação de participação e de interação, uma ação mediada pela “cena” de narrar uma história, pelo “propósito” de criar uma história em que todos são “agentes”. Os “instrumentos” é a ferramenta que constitui a mediação no uso dos materiais e que molda as ações.

Assim, ocorre um processo de formação psicológica/mental, em que o meio social e cultural envolvido por linguagens fornece sentidos. Todos são personagens, autores, leitores e ouvintes de uma história escrita por várias mãos. Personagens fictícios ou não que transportam as aparências e presenças em uma cena que o mundo do faz de conta se faz presente por uma ação real. Por assim dizer, ocorre um discurso, uma conversação, em que todas falam ao mesmo tempo, percebem o outro e compreendem seus desejos. Marchuschi (2006a) complementa essa afirmativa, quando diz que a conversação deve completar uma série de processos cognitivos, contextuais, sociais e linguísticos para que ocorra uma bem-sucedida interação.



Caio brincava como nada acontecesse na sala. Eu o chamo como forma dele interagir com o grupo. Ele me olha, levanta e vem em minha direção. Então pergunto: “não queres pintar junto com os colegas?”. Caio, acena com a cabeça. Entrego uma cola colorida e, em seguida, inicia a desenhar.

Após poucos minutos, ele se retira da mesa, mas não para pegar um brinquedo ou voltar a caminhar pela sala, mas simplesmente para pegar uma cadeira e sentar junto com o grupo.

A interação existente entre Caio e a pesquisadora só é possível pela mediação, pela linguagem verbal e pela atenção conjunta. Nesse sentido, o comportamento de Caio e os movimentos (olhar, levantar e caminhar) dão origem aos processos psicológicos de atenção, percepção, linguagem e pensamento (VYGOTSKY, 2007). Entre esses, a atenção é que nos permite



compreender a cena em um todo, pois ter uma característica voluntária potencializa o desenvolvimento cultural desde os primeiros dias de vida da criança, ancorados pelo contato com os indivíduos ao seu redor (VYGOTSKY, 2007). A partir disso, entende-se a atenção como um desenvolvimento cultural, dos estímulos do meio que dominam nosso comportamento, em que

el desarrollo cultural de cualquier función, incluida la atención, consiste en que el ser social en el proceso de su vida y actividad elabora una serie de estímulos y signos artificiales. Gracias a ellos se orienta la conducta social de la personalidad; los estímulos y signos así formados se

convierten en el medio fundamental que permite al individuo dominar sus propios procesos de comportamiento (VYGOTSKY, 1995, p. 215).

Por esse motivo que a atenção não pode ser entendida isoladamente do contexto histórico do sujeito. Luria (1979) afirma que o ser humano está constantemente recebendo estímulos, porém faz uma seleção da informação necessária da ação e um controle permanente sobre elas - manutenção. Na cena, Caio recebe uma informação e age sobre ela, mantendo um foco na prática social. Tais fatores que determinam o sentido e a estabilidade da atenção, influenciados pelo interesse ao objeto ou a atividade prática.

Enquanto as operações isoladas não se automatizam, a execução de cada uma delas constitui o objetivo de certa parte da atividade e atrai para si a atenção. [...] Quando a atividade se automatiza, certas operações que a compõem deixam de atrair a atenção e passam a desenvolver-se sem conscientização, ao passo que o objetivo fundamental continua a ser conscientizado. [...] o sentido da atenção é determinado pela estrutura psicológica da atividade e depende essencialmente do grau de sua automatização (LURIA, 1979, p.5).

A partir da afirmação de Luria (1979), compreende-se que as ações se convertem em atos automáticos para ações consolidadas. As atenções são internalizadas pelas intenções e pelos estímulos do meio. Uma atenção voluntária!

Entre mãos, Caio participa ativamente da atividade. Não se incomoda com o espaço pequeno na folha, nem com as diversas mãos a sua volta. Depois de alguns minutos, Caio olha para mim e pronuncia algo, como se pedisse uma outra cor de cola colorida ou outro material. Não sendo atendido tão breve quanto solicitou, o mesmo pega o glitter azul e retoma sua produção artística.

Paulo, assim como os colegas, prossegue na sua obra de arte. Muitas cores, muitos brilhos chamavam sua atenção.

É incrível ver a relação da criança com a arte. Um simples giz de cera, um papel colorido, colas coloridas já são instrumentos que completam seus anseios, seus desejos, em que exprimem tudo no papel, na mesa, no chão e, às vezes, até nas belas paredes brancas de uma sala de aula. Dar aos sujeitos tais instrumentos é dar a eles liberdade de expressão artística e crítica. Caio é mais efusivo que Paulo, que se mantém compenetrado na sua criação.

Sendo assim, as manifestações através do pintar, do rabiscar, do desenhar inicia nos primeiros anos de vida e são peças fundamentais de representação simbólica, artística e social. A criança comunica suas intenções, seus pensamentos, seus desejos, seus sentimentos em relação a tudo o que a rodeia. O ato de desenhar envolve aspectos cognitivos superiores, conforme o traçado concretiza o pensamento que conduz ao conhecimento e ao desenvolvimento cultural, social e histórico.

Nesse sentido, o desenho é como a linguagem, pois ele permite constituir uma comunicação entre os sujeitos, mediado pelas cores de um lápis de cor. Junqueira Filho (2005) diz que o ato de desenhar é uma linguagem que possui estrutura e regras para o funcionamento, a qual significa toda e qualquer interação humana. Logo, o desenho enquadra-se em um sistema de produção de sentido, uma representação do real pelo simbólico.



A criança aprende ainda sobre sua própria humanidade, na medida em que, ao desenhar, a criança está realizando – reafirmando e atualizando – algo ancestral de sua humanidade: a capacidade e a necessidade dos seres humanos de se deixarem em marcas. Foram os seres humanos que inventaram o desenho e, ao fazê-lo, puderam dizer algo de si por meio de imagens, puderam se ver representados graficamente em aspectos de sua humanidade; deixaram-se em marcas que contribuíram para a produção de sua humanidade, de sua história; que contribuíram para a demarcação, comunicação e significação de sua passagem pela vida, pelo planeta Terra, pelo mundo (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 54).

Como aborda Vygostky (2007, p. 137):

a representação simbólica primária deve ser atribuída à fala e que é a utilizando como base que todos os outros sistemas de signos são criados. De fato, também no desenvolvimento do desenho nota-se o forte impacto da fala, que pode ser exemplificado pelo deslocamento contínuo do processo de nomeação ou identificação para o início do ato de desenhar.

Assim, o desenho é a primeira forma de expressão da criança, uma expressão gráfica, um registro, anterior a um domínio sobre a leitura e a escrita. Uma leitura no sentido formal da palavra, pois, na cena, as crianças estão narrando, estão construindo uma história que está sendo lida e relida a cada momento. O desenho, como forma de expressão, de uma linguagem norteada pelos gestos e pela fala verbal, sendo assim, um signo evidenciado pelo traço. Para Derdyk (1990, p. 101), “signo gráfico é resultante de uma ação carregada de intencionalidade, ainda não totalmente expressa. O olho, expectador dessa conversa entre a mão, o gesto e o instrumento, percebe formas”.

É, pois, um signo que permite à criança brincar, deixando as marcas no papel de suas concepções sobre o mundo e sobre a si mesmo. Vygostky (2007) e Luria (1979), o desenho realizado pela criança, em forma de linguagem, é preparado e organizado, teoricamente, para transpor o traço para a palavra escrita.

Assim como no brinquedo, também no desenho o significado surge, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem. Como já dissemos, os primeiros desenhos surgem como resultado de gestos manuais [...]; e o gesto, como vimos, constitui a primeira representação do significado. É somente mais tarde que, independentemente, a representação gráfica começa a designar algum objeto. A natureza dessa relação é que aos rabiscos já feitos no papel dá-se um nome apropriado (VYGOTSKY, 2007, p. 133).

Nesse contexto, é visível ver o quanto o desenho possibilita à criança expressar seus tons artísticos e comunicativos, seus pensamentos, como forma de brincadeira. Perante isso, percebe-se a interação e a participação de Paulo e Caio na construção da narrativa visual, ou seja, uma história constituída sobre muitas vozes, olhares, gestos e traçados.

Abaixo está a história construída pelo grupo que Caio e Paulo estavam incluídos (figura 27). A narração foi feita ao longo da construção da história (parte artística).



Figura 27- História "O menino pintando".

O menino estava pintando na parede da sua casa junto com seus amigos Burro e a Tartaruga, quando chegou a bruxa má. Ela deu uma maçã pro menino e ele ficou muito feliz. A Bruxa saiu voando na sua vassoura.

Ele comeu a maçã e ficou muito agitado e começou a voar, junto com seus amigos.

Seus desenhos brilhavam na parede.

Depois ele ficou cansado e foi dormir.

FIM

Chega-se ao fim de mais uma análise, em que sistematizamos evidências e indícios de um aprender, envolvido pelo participar e pelo interagir.

ESTRATÉGIAS	RESUMO
<ul style="list-style-type: none"> • Envelopes coloridos; • quebra-cabeça autocolante dos personagens do livro; • pictogramas do SCALA; • folhas coloridas; • giz de cera; • cola colorida; • <i>Glitter – diversas cores.</i> 	<p>A cena nos permite refletir sobre diversos pontos extremamente oportunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objeto vinculado à memória/ discurso interno; • linguagem: como representação da realidade e como processo de constituição subjetiva do sujeito; • o sorriso como linguagem; • princípios de mediação, significando as ações de Paulo; • atenção voluntária como meio para a interação e a participação; • desenho como manifestação artística e linguística da interação social e da narrativa visual.

7.5 ANÁLISE DA HISTÓRIA: A CASA SONOLENTA

A história foi dividida em 5 cenas, ocorridas ao longo de três dias.

A *cena 1*, é a contação da história A Casa Sonolenta. Como estratégia, criamos um vídeo da história. Foram utilizados como ferramentas: retroprojetor, tela branca, computador, caixas de som.

Na *cena 2*, encenação da história com balões, como uma estratégia de recordar a história. Utilizamos balões, TNT branco, alfinete, fita adesiva.

A *cena 3* é o momento artístico. Nesta, as crianças construíram a casa sonolenta, com papéis coloridos com diferentes formas geométricas, personagens (pictogramas) impressos já cortados (para facilitar as crianças e por causa do curto tempo que tínhamos), cola e giz de cera. Essa cena não será neste momento analisada.

A *cena 4* constitui-se do livro gigante da história da Casa Sonolenta. Este foi construído com os cenários do livro, mas a escrita foi substituída pelos pictogramas. Para uma boa leitura das crianças, fizemos em tamanho ampliado. A leitura do livro foi realizada pelas crianças, com auxílio da professora pesquisadora.

A *cena 5* consta do trabalho com o SCALA. É uma atividade grupal e, ao mesmo tempo, individual. Foi realizada na sala de informática. Teve como objetivo cada criança narrar parte da história, usando o computador.

Cena 1: O filme da história



No momento da explicação da história, Caio transita na frente do retroprojetor, observando sua sombra e os desenhos das pastas e dos programas da tela do meu computador. Por três vezes, fez o mesmo trajeto, parava, olhava e voltava a caminhar. Até o momento que direciono minha mão e digo: “vem aqui comigo Caio!”. Ele olha para minha mão, olha na minha direção e aproxima seu corpo como se pedisse um abraço. Coloco as mãos em volta da sua cintura e ele as seguras com firmeza.



No momento que levanto, pergunto a ele: “queres sentar comigo?”, e ele responde com um não, tanto verbal quanto gestualmente, com a cabeça. Então, volto a perguntar: “queres sentar junto com teus amigos?”, e novamente ele nega. Caio parece pensativo, com olhar distante, quieto. Neste momento, deixo-o à vontade para fazer o que seu corpo pede. Então, senta-se no chão inquietamente, observa a tela, mexe na mesma, até o momento em que a professora auxiliar diz: “vem Caio, senta aqui do meu lado.”. Prontamente, Caio levanta e senta na cadeira. Como forma de aproximá-lo do grupo, pergunto se ele não quer sentar perto do computador, mas pela terceira vez nega. Uma negação rígida, que estremeceu seu corpo e verbalizou com uma voz rouca, alta e forçada: “NÁOOO”.

Os movimentos de Caio nos implicam em duas concepções distintas: o brincar (sombra do seu corpo) e a percepção do seu corpo. São diferentes os conceitos, mas estão intrinsicamente ligados à compreensão do mundo, de si e dos outros.

Primeiramente, o brincar, como já visto anteriormente, é uma forma extremamente importante na constituição do sujeito e da linguagem, a qual possibilita uma reflexão, uma autonomia, uma criatividade, estabelecidas estritamente entre a brincadeira e a aprendizagem.

No brincar, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brincar é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brincar contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007, p.134).

Assim, o brincar está entrelaçado ao desenvolvimento integral do sujeito, que aborda: o físico, o social, o cognitivo, o cultural, o emocional (afetivo). Além disso, é através da brincadeira que a criança estabelece regras construídas e constituídas pelo meio social, que contribuem para a interação e a participação do sujeito na sociedade. Logo, possibilita à criança a resolução de seus conflitos e o desempenho das capacidades de compreender as

concepções distintas existentes e de apresentar suas hipóteses sobre o mundo. Oliveira (2000) expõe que o brincar não é somente o ato de recrear, mas caracteriza-se como formas complexas que a criança tem de se comunicar, possibilitando trocas recíprocas atreladas às funções psíquicas superiores (atenção, memória, imitação, imaginação e entre outras).

Sob este paradigma, rompe-se com a tradicional visão que o brincar é uma atividade de mera satisfação dos instintos infantis (VYGOSTKY, 2003 e 2007). Além disso, o autor coloca a brincadeira como uma forma de expressão e apropriação do mundo e suas interlocuções culturais e sociais. Nesse sentido, toda a capacidade de imaginação, de planejamento e de apropriação de novos conhecimentos são constituídos dialeticamente através do brincar. É um atuar simbólico, de práticas lúdicas que (re) significam sentimentos, atitudes e conhecimento.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27):

o principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.

Assim, o brincar é um estímulo fundamental para o aprendizado e para a constituição da criança enquanto sujeito ativo na sociedade. Para Góes (2008), o brincar, a ludicidade e o brinquedo precisam ser compreendidos e entendidos como educação. Também como práticas potenciais na contribuição do desenvolvimento infantil, que representam mudanças na educação e nos processos de ensino.

Por segundo, o movimento de Caio enquanto brincadeira, mostra-nos uma outra conotação, que consideramos como a percepção, fator determinante para desenvolver a memória e a atenção. É uma percepção sobre o corpo, sobre si mesmo, atribuídos de valores sociais, conforme a sua realidade. Percebemos o outro quando atribuímos significados a nós mesmo. Assim, o corpo de um sujeito interativo e participativo socialmente deve ser considerado na sua totalidade, que apresenta múltiplas formas de manifestação cultural, social e histórica.

Para Vygotsky (2003), o desenho do corpo e a produção de imagens estão implicados com o conhecimento de cada sujeito. Sendo assim, não desenha o que não pode ser visto, mas do que se tem conhecimento. Para ele, o conhecer parte do princípio da construção pessoal, mediada pela interação social e pelas funções psíquicas superiores.

Além disso, outra importante contribuição da cena é a percepção do corpo do Caio, que nega. Um corpo que reproduz sua opinião e desejo. Marcuschi (2006a) expõe que um sistema de sinalização de “pistas de contextualização” compõe: entonação; mudança na altura do som; intensidade, alongamento das vogais; pausas e velocidades; ritmos e mudanças de registro do som. Tais componentes gramaticais são essenciais nas interações sociais, pois sinalizam atenção, como também problemas de compreensão. No caso de Caio, sinalizam expressivamente seu desejo até o momento não compreendido

Ao longo de toda história, Caio permaneceu ao lado de Dora. Por alguns segundos, “discute” com ela, tentando pegar um caderno que está sobre a mesa, mas ela nega a todo o momento e dizendo: “olha a história”, “escuta a história”, “presta atenção Caio”. Até que suas incessantes ações são correspondidas. Dora dá um livro pequeno a Caio. Nesse momento, Caio acalma-se e começa a participar da história, principalmente quando toca uma música de ninar, ele olha e balbucia alguns sons. Dora, então, pede silêncio através do gesto e ele a imita. Às vezes, deita sobre a mesa, a saborear a história.

No entanto, o livro que recebeu de Dora é mais atrativo. Ele brinca com o objeto como fosse um avião, com uma sonorização de carro (Fusca). Por um bom tempo, Caio investe no livro. Diversas são as propriedades que ele dá ao livro.

A participação de Caio na atividade é a distância, que, muitas vezes, não é compreendida, mas seu olhar, sua comunicação e sua atenção já



são indicações de interação. A participação mostra a importância da inserção na prática social para uma efetiva maturação cognitiva, o que Vygotsky (2007) apontou como necessário, como uma estreita interação com a sociedade.

Para Tomasello (2003, p. 254), a participação é compreendida pela interação social do sujeito como agentes mentais, que percebem as intencionalidades do outro

para entender que as outras pessoas têm crenças sobre o mundo que diferem das suas próprias, as crianças têm de entabular com elas conversas nas quais essas diferentes perspectivas ficam claras — seja por um desacordo, um mal-entendido, um pedido de esclarecimento ou uma conversa reflexiva. Isso não exclui outras formas de interação com outros e de observação de seu comportamento como elementos importantes para a construção por parte da criança de uma “teoria da mente”; a questão é que a troca linguística proporciona uma fonte particularmente rica de informação sobre outras mentes.

Brabo e Rossetto (2009) expõem que os níveis de intersubjetividade existem conforme as formas diferentes de participação compartilhada pelos interlocutores. Então, para as autoras, o mundo é o lugar que constitui a subjetividade e a participação do outro, o qual ocorre numa cena de agitação, conflito, produção permanente, diferenças/semelhanças e tensões. Assim, caracterizam que o sujeito é constituído necessariamente pela participação do outro, possibilitando mudanças de pensamento ao modo de participar.

Outro ponto extremamente oportuno de ressaltar é o brincar simbólico de Caio. Talvez um brincar misturado com o narrar da história, mas que consistia como fator importante para o desenvolvimento do pensamento abstrato (VYGOTSKY, 2007, 2003). Um “comportamento pode ser identificado como brincadeira na medida em que não se origina de nenhuma obrigação senão daquela que é livremente consentida, não parecendo buscar nenhum resultado além do prazer que a atividade proporciona” (BROUGÈRE, 1995, p.61).

Logo, a dramaticidade simbólica representa situações vividas ou imaginadas, que possibilitam estabelecer uma ponte entre a zona real e a zona proximal. Para Wajskop (2004, p. 10),

a educação tem-se utilizado de um recurso pedagógico bastante rico, por meio do qual as crianças podem apropriar-se do mundo não diretamente, mas ativamente através da representação. Esse recurso pedagógico caracteriza-se como o jogo de faz-de-conta que recria, através da representação, situações as mais variadas da vida e da cultura humana, com as quais as crianças podem defrontar-se, confrontar-se e, ao vivenciá-las, construir e reconstruir hipóteses a respeito do funcionamento dos fenômenos sociais, culturais, físicos, biológicos e afetivos.

Um jogo que possibilita uma prática educativa prazerosa e condizente às crianças pequenas, que respeita o fazer lúdico, que observa atentamente as brincadeiras e respalda teoricamente para uma intervenção apropriada (WAJSKOP, 2004). E nesse currículo planejado e estruturado, entende-se que a brincadeira simbólica permite à criança apropriar-se e pertencer ao espaço social que a escola possibilita, ou como Pereira (2002, p. 8 e 9) afirma,

em todo o brinquedo existe um campo, no tempo e no espaço, para ele acontecer, que é diferente do tempo e espaço em que vivemos normalmente, porém brincar não é algo fora da vida, é algo nela também. Nesses lugares, habitam a alegria, a tristeza, a calma, a tensão e todos os sentimentos que envolvem cada um de nós. [...] Brincar, então, é uma ação em que a pessoa torna-se “dona” daquilo que está envolvida, num tempo e espaço “de mentirinha”, transformando aquilo que era um mero instrumento de aprendizagem em uma busca de perguntas e soluções.

Caio é “dono” dos seus movimentos. Logo, não existe uma barreira que o impeça de criar um mundo do imaginário que implique no real.



No fim da atividade, ao encerrarmos a contação da história, A bolsista da pesquisa observa uma conversa um pouco curiosa. Caio está interagindo com sua colega Bruna. Seus gestos com o livro é como se estivesse contando uma história, pois ele olha o livro, emite sons diversos e mostra o livro a Bruna.



Entre um movimento e outro, ele brinca com o livro de avião, como se fosse algo pertencente à história, assim como, mexe em um objeto do livro, imitando o som de um bicho. Bruna, nada fala, apenas olha e participa da contação da história de Caio.

Caio, entre uma brincadeira e outra, conquistou a atenção de Bruna. Uma relação intrínseca baseada na curiosidade. Na cena, falaremos do narrador da história e de sua relação com o “ouvinte”, o outro que prestigia, que vê e escuta. Assim, falaremos de uma interação social.

O narrar histórias pode fornecer grandes competências linguísticas, sociais e cognitivas, pois apresenta uma complexa integração: de habilidades sensoriais e de processos

psicológicos. Essas competências incentivam a imaginação, o ele existente entre o real e o fictício, transmitindo conhecimento e valores que dão sustento à prática pedagógica e ao processo de ensino e de aprendizado. Entende-se, então, que o narrar é uma atividade comunicativa que extrapola o verbal, em que os gestos, a entonação de voz, as expressões faciais são ações extremamente fundamentais que sustentam o enredo, a vida do personagem e a transformação do cenário.

Desde que nesta sequência de palavras com corpos e de corpos com palavras, se esteja inteiramente comprometido com a melhor maneira – e nunca a única – de se expressar o coração da palavra. E que a fala, os movimentos, passos e gestos estejam associados à emoção e, claro, à plasticidade (SISTO, 2012, p. 141).

Assim, as histórias estão diretamente vinculadas ao imaginário infantil e ao adulto, que possibilitarão novos arranjos de vocabulários, novos repertórios linguísticos e culturais, permeados pelo social. Elementos que sustentam o coração e a mente, suas capacidades emocionais e afetivas a partir do faz de conta. Logo, o “brincar não é apenas o ato ingênuo que os adultos acreditam sobreviver nas crianças, são os adultos que se tornam ingênuos não percebendo toda a carga social e cultural que existe nos contextos das brincadeiras infantis” (MORAES e GOMES, 2012, p. 28).

E nesse brincar/narrar algo riquíssimo acontece e não é valorizado. Caio internalizou um aprendizado e explora esse conhecimento, e Bruna percebe os movimentos dele e se faz presente. Um leitor e um ouvinte, marcados pelos olhos de quem observa um momento, um ato, uma cena a desenrolar entre agentes que se utilizam de um instrumento e que promovem um propósito para a ação.

Lá, no escondidinho do outro, palavras vão se cruzando com mundos insuspeitados, estabelecendo vínculos invisíveis, fazendo nascer escamas multicores, paramentado o espaço e o tempo mágico de quem conta e de quem ouve. [...] e quem ouve deixa-se invadir, oferece sua boca como baú, seus olhos como receptáculo, seu corpo como relicário. O ouvinte converte-se no tesouro da história (SISTO, 2012, p. 160).

Assim, o espetáculo sobre um livro avião com som de Fusca encerra-se, no qual o maior tesouro é a relação existente entre os dois sujeitos.

Ao fim dessa análise, apresentamos uma síntese com os indícios da participação do sujeito através das estratégias utilizadas.

ESTRATÉGIAS	RESUMO
<ul style="list-style-type: none"> • Retroprojektor; • história: A Casa Sonolenta – adaptado para vídeo; • computador; • caixas de som. 	<p>A cena nos permite refletir sobre diversos pontos extremamente oportunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O brincar simbólico como constituidor do sujeito e como pensamento abstrato; • a percepção do corpo alicerçado a valores sociais; • a negação de um corpo que manifesta uma opinião e um desejo não compreendido; • participação e a interação à distância – EAD; • narração da história como uma fundamental competência linguística, social e cultural.

Cena 2: Os balões sonolentos

Início da contação da história com os balões. Com a agitação de Caio, logo solicito sua ajuda. A cada balão que ele segura, ele joga, brinca e os outros da turma agradecem a brincadeira, pois podem brincar com o balão também. Vários são os momentos de solicitação e troca, de ambas as partes.

Conforme a brincadeira desenrola, Paulo aproxima, com um olhar atento, sem nenhuma ação de curiosidade. Ele senta mais perto, quieto.

Caio, ao contrário de Paulo, está eufórico, bate palmas, olha-me com um sorriso singelo e sincero. Nas suas investidas rápidas de pegar o balão para jogá-lo ao ar, ele é repreendido pela turma: “não joga Caio!”, “o balão é da história”, “não é para pegar o balão!”. Então, entrega o balão e se retira de cena.



A euforia de Caio é algo que incendeia a turma, uma euforia que extravasa as paredes de uma sala de aula. Sua empolgação é contagiante. Tal alegria deve ser explorada e sustentada, pois não merece ser reprimida pelo somente observar (sentar e prestar atenção). Assim, a ela é dada uma função regulada por um pedido de ajuda de Caio, o que possibilita dele participar da atividade e ser protagonista de uma história.

Caio brinca, anima-se. A cada balão, uma festa, porém, a turma reage. Talvez por também querer participar da atividade ou por vontade de escutar a história. Assim, os movimentos de Caio são criticados pela turma. Uma reação de imposição, de controle do comportamento, de uma regulação para corrigir o “erro” na ação do outro. Atitudes, por parte da turma, que estão alicerçadas pelo contexto de organização da sala de aula. O “senta”, o “fica quieto”, o “não faz” são norteadores de comportamentos.

Um comportamento operante, que envolve relações entre respostas e consequências – reforçamento, como também, entre as respostas e a situação que produziram consequências – discriminação e generalização, através de relações tipicamente humanas: o comportamento verbal. Logo, segundo concepções de Skinner, o meio deve agir sobre o indivíduo, trazendo consequências devastadoras sobre o desenvolvimento social do sujeito.

Os reforços foram tantos que ocasionaram consequências sobre um corpo, que estava participando e interagindo na atividade ao seu modo.



Apesar da saída de Caio da cena, ele fica próximo a nós e da caixa. Ele aproveita o momento e explora todos os objetos que estão dentro da caixa. No momento que inicio o estouro dos balões com alfinete, Caio levanta, observa de



longe e ri.

Paulo, calado, sério, apenas compenetrado na história, sorri e engole o corpo com o estouro dos balões. Sua calma intriga, pois suas efusivas ações parecem reprimidas. Paulo estava medicalizado.

A reação da história nas crianças foi surpreendente. É uma turma muito agitada, porém o tipo de atividade possibilitou a todos um nível de atenção, abstração e concentração. Ao contrário do esperado, mas possibilitou reações extremamente oportunas à turma. Caio, mesmo sendo

repreendido pela turma e se isolando no canto, aproveitou o momento para explorar a caixa. Vários foram seus movimentos: olhar, observar, guardar, perguntar, entre outros. Estava num momento de descobertas curiosas sobre uma caixa mágica.

Paulo, na sua calma intrigante, participa da atividade com um olhar de observador. Somente com o estouro dos balões, ele expressa uma reação: sorri e engole o corpo, mas são ações não particulares de Paulo. A medicalização influenciou no seu comportamento, o que traz inúmeros questionamentos: *Qual o motivo da medicalização? As reações de Paulo seriam diferentes em relação à história? Ele participaria tão ativamente quanto Caio?*

A medicalização acarreta sintomas inigualáveis sobre o sujeito em relação ao seu desenvolvimento psíquico e social. É necessária a conscientização da sociedade sobre o discurso dos distúrbios neurológicos e o não aprender/o não se comportar corretamente. São situações cada vez mais presentes nos meios educacionais, pois tendem a “normalizar” o sujeito com transtorno, deficiência ou distúrbio, que apresentam dificuldade de percepção, de linguagens, de cognição, de socialização, no processamento de informações e, até mesmo, em habilidades motoras.

A sociedade somente irá se conscientizar das atrocidades que a medicalização traz ao desenvolvimento social, cultural, cognitivo e histórico do sujeito, quando perceber que aprendemos com as interações sociais e com a participação ativa na sociedade. De igual modo, que os medicamentos não tornaram as pessoas iguais e “normais”. Aprendemos pela apropriação da experiência constituída nas práticas sociais. Ou como Leont’iev (2004, p. 105) diz que a apropriação é “um processo por meio do qual se produz na criança o que nos

animais se consegue mediante a hereditariedade: a transmissão para o indivíduo das conquistas da espécie”.

Ao término da análise, trazemos uma síntese da reflexão sobre a estratégia, enquanto uma ação que evidencia uma ativa participação e interação dos sujeitos.

ESTRATÉGIAS	RESUMO
<ul style="list-style-type: none"> • Caixa mágica; • balões coloridos: os personagens; • TNT branco – simbolizou a Casa Sonolenta; • alfinete: Pulga. 	<p>A cena nos permite refletir sobre diversos pontos extremamente oportunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reação da turma: controle do comportamento que anula o processo de interação e participação do sujeito; • a medicalização como agente controlador do comportamento.

Cena 4: O Livro Sonolento

Ao verem um enorme livro, as crianças ficam curiosas, sentam no chão o mais perto possível. Explico, então, que a história será contada por eles, assim, a curiosidade aumenta.

Ao iniciar a história, Caio surpreendido com as imagens, vem espionar de perto. Por um bom tempo, fica a analisar as imagens coloridas do livro, mas volta a sentar quando chamada a sua atenção. Depois disso, pouco participa da atividade.

Paulo mantém-se atento, às vezes emite alguns sons bem baixinho, mas não se sabe se é sobre a história ou uma resposta há alguma indagação interior. Até que suas atitudes mudam quando a professora sai da sala. Ele, primeiramente, encerra a história, falando em voz alta: “Queque?! Queque?!”. A professora auxilia e logo responde: “Ela já volta Paulo!”. Então entendo sua reação.



Paulo ainda, não satisfeito com a resposta, levanta e vem em minha direção: “Queque...Queque...Queque!”, então respondo: “A professora Raquel já volta, fique calmo”. Mas, sua voz somente aumenta, tendo já no fundo um som de choro e um transitar nervoso. Até o momento em que Paulo sai de cena, abre a porta da sala e foge.

Os acontecimentos na sala de aula são significativos por influenciar nas atitudes das crianças, na participação dos sujeitos e na interação social. Era para ser uma história recheada de descobertas, mas teve um outro norte, uma outra/nova dimensão, que, muitas vezes, não é esperada pelo professor quando planeja. Há, porém, pistas das crianças, mesmo que sutis, as quais permitem uma análise sobre a cena.

Primeiramente, entende-se os olhares atentos e curiosos de Caio como uma atenção conjunta, uma relação triádica, que causa efeito e gera um novo objeto intrinsecamente interpretado pela comunicação e pela cognição – funções psicológicas. Um signo, uma metamorfose em uma infinita progressão de atenção, decifrando suas causas e efeitos continuamente – uma semiose que estabelece uma categoria de significante e de significado conforme o contexto e todas as linguagens de uma sociedade (DOMINGOS, 2007). Assim, entende-se também os movimentos de separação de Caio do grupo, após ter sua atenção chamada, pois todo o signo é um discurso internalizado pelo sujeito. Logo, suas atitudes são influenciadas a todo o momento.

Para Paulo, a história está sendo um instrumento único de apropriação de uma nova linguagem. Sua atenção, em uma perspectiva de observação, incute uma concepção por parte de quem vê e analisa. Seus balbucios respondem algo que por ele é observado, pois Paulo não narrava a história, mas a discutia. Um novo paradigma sobre sua participação e interação social, que envolve um discurso repleto de intenções comunicativas de perspectivas contratadas e compartilhadas (TOMASELLO, 2003).

De igual modo se dá o momento em que solicita atenção e pede pela professora, com um discurso emotivo e intencional, que refletiu intensamente na sua participação da aula. É um discurso oral, que ultrapassa as paredes de uma sala e foge em uma linguagem corporal. Como Bakhtin (1981, p. 293), “muitas palavras oferecem uma resistência contumaz, outras permanecem forasteiras, soam estranhas na boca de quem se apropriou delas e que agora as diz; não podem ser assimiladas a seu contexto e caem fora dele; é como se elas se pusessem entre aspas contra a vontade do falante”. Paulo, assim interpretou nossas intenções, como um impedimento ao seu desejo e seu chamado, que não teve outra alternativa do que abrir a porta

e correr ao encontro dos seus anseios. Os motivos de sua ação são indecifráveis, desconhecidos, mas refletem liberdade de expressão.

Por fim, delimitamos as evidências em relação à participação e à comunicação dos sujeitos através da estratégia.

ESTRATÉGIAS	RESUMO
<ul style="list-style-type: none"> • Livro adaptado da História A Casa Sonolenta. 	<p>A cena nos permite refletir sobre diversos pontos extremamente oportunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Olhar de observador como forma de interação e de comunicação; • discurso de Atenções Compartilhadas e de resgate emocional; • a interpretação da fala do outro como um impedimento ao anseio e ao entendimento da fala de Paulo.

Cena 5: O SCALA



A felicidade de Caio é algo surpreendente. Caio, atento aos meus movimentos, olha incessantemente para a tela. Um olhar brilhoso e curioso, misturado a um sorriso espontâneo. Entre um “Uou!! Uou!!!” e um linguajar particular seu, Caio narra uma história. A cada movimento, a cada escolha de personagens e cenários, ele olha para projeção como se confirmasse seus registros.

Entre perguntas, narração – um diálogo constituía-se. Caio estava imerso em um mundo do fabular, do criar, de permitir-se vivenciar uma imaginação longe do lugar que limita seus pensamentos



Quando pergunto a ele: “Acabou?! Vamos dar a vez aos outros colegas?!”. Caio concorda com a cabeça, mas de forma alguma se distancia do computador. Mesmo depois, quando os outros estavam a contar a história, ele voltava, ou era para expressar algo, ou apontar para algo do seu interesse e/ou até mesmo para mexer no computador.

Nessa cena, fica evidente o quanto o Sistema SCALA proporciona uma comunicação potente, que entre uma narração e outra Caio construiu uma história repleta de detalhes. Entre a figura de um personagem e as imagens dos cenários constituiu-se uma participação e uma

interação. Mesmo que aparentemente longe da turma, todos prestavam atenção aos movimentos de Caio.

É nesse movimentar dos personagens, de aumentar e diminuir, de girar e inverter, que a história permitiu uma nova concepção. Uma história

[...] em que as imagens se movimentam. Os mais sensíveis poderão se sentir fazendo parte da aventura na medida em que com o movimento da tela, determinam a forma como os elementos da imagem se mexem. A sedução da brincadeira se faz além do texto verbal e, de forma simultânea, atrai ainda mais o leitor para a narrativa [...] tornando essa forma de leitura uma experiência tão importante quanto aquela a que estamos acostumados nos livros de papel (RAMOS, 2011, p. 126).

A autora fala da potência de uma leitura, e aqui apresentamos uma nova percepção: o narrar, assim, extrapolando as evidências de Ramos (2011). Logo, são movimentos, interpretações, ações complexas que influenciam totalmente nos processos psíquicos, sociais e culturais da criança. Eles dão ao sujeito uma possibilidade de falar através das histórias, das imagens... do SCALA.

Nesse sentido, é indispensável não compreender a importância das imagens, as quais não se limitam à ilustração, mas à incorporação dessas como textos significativos ao entendimento da obra. Assim, o uso de códigos diferentes e sistemas semânticos, às diversas linhas narrativas através de uma orquestração propõem expressar uma pluralidade de mundo

(COLOMER, 2003). As narrativas, nesse sentido, transformam-se em imagens que traduzem autonomia e uma percepção diferente do corpo e da realidade em que se constrói a imagética.

Caio, na sua narração, desmistificou o fato de que uma história somente pode ser registrada pela escrita convencional dotada pela sociedade. Ele deu vida às imagens e não apenas ao seu “eu” interior (*self*) (SAMAIN, 2012).

Nesse horizonte, diria, que a imagem é uma “forma que pensa”, na medida em que as *ideias* por ela veiculadas e que ela faz nascer dentro de nós – quando as olhamos – são ideias que somente se tornaram possíveis porque ela, a imagem, participa de histórias e de memórias que a precedem, das quais se alimenta antes de renascer um dia, de reaparecer agora no meu *hic et nunc* e, provavelmente, num tempo futuro, ao (re) formular-se ainda em outras singulares direções e formas (SAMAIN, 2012, p. 33).

Nesta cena de ação, movimentos, registros e significação, as imagens tomam um novo sentido: da Comunicação Alternativa. Os pictogramas, que facilitam a linguagem e permitem uma associação a símbolos linguísticos, que permitem sustentar os processos cognitivos pelas narrativas visuais. Nesse sentido, os pictogramas são um “apoio à construção de signos, pois é a partir do estabelecimento de modelos mentais, que o sujeito será capaz de abstrair situações concretas e expô-las em um ato de comunicação” (ÁVILA, 2011, p. 61).

Logo, o SCALA, os pictogramas, a Comunicação Alternativa, formam recursos desencadeadores para o narrar da história. Essa história apresenta um novo ângulo para observar e vislumbrar a realidade que cerca o sujeito.

Abaixo está a parte da história construída por Caio (figura 28). A escolha do cenário mostra a sua preferência por tons mais neutros e com poucos detalhes. Assim como, os personagens que compõe a narrativa, foram escolhidos conforme a história “A Casa Sonolenta” e os mais utilizados pelos colegas de turma – o Batman, a Bruxa e a baleia.

Neste sentido, mostra uma tentativa de Gabriel incluir-se ao grupo, como também, de seguir uma analogia com a história contada à turma. Além disso, verifica-se que Caio “prestava” atenção na contação da história, mesmo que distante do grupo e realizando outras atividades no momento.

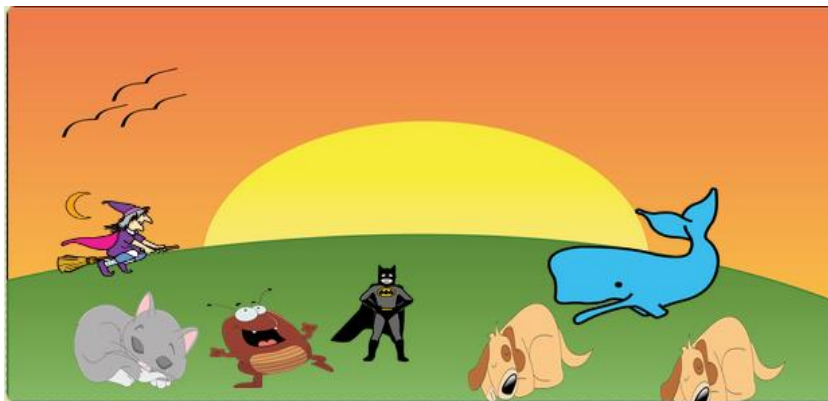


Figura 28- História de Gabriel. Fonte: SCALAWeb

Paulo resiste e insiste em não querer “brincar” no computador, até o momento em que a bolsista o convida para participar. Nesse momento, ele aceita e vai ao nosso encontro (Caio e eu). Mas antes se diverte com a luz do retroprojetor, que entre o contorcer do corpo risos são manifestados de forma saborosa.

Ao sentar no colo da bolsista, Paulo encontra um lugar perfeito para seu imaginar. Explora o SCALA nas suas inúmeras possibilidades. Cria uma história fantástica de um lobo e de uma ilha deserta.

O momento se encerra e ele dá a vez ao outro colega. Uma gentileza limitada, que tanto ele quanto Caio, se dão autorização para manifestar opiniões nas histórias contadas por outros.

Nesta cena, também percebemos que o transitar dos corpos não influencia a participação e a interação dos sujeitos com o grupo e com a atividade. Como já foi dito, é uma outra forma de



entender a relação deles com a turma, seja a partir de um sorriso, de um olhar, de um gesto, de um caminhar (des) ligado aos movimentos do outro... são ações repletas de sentidos e significados.

Mas, nesta cena, a atenção está voltada ao professor de apoio. Um elemento essencial, que possibilita a mediação rica de possibilidades ao sujeito. A bolsista faz este papel, apesar de ter a professora auxiliar junto conosco na sala.

É um professor que contribui para a promoção do sucesso dos sujeitos, principalmente na primeira infância. Um professor que apoia o sujeito e compreende suas intenções – um agente ativo, que assume um papel de suma importância para a inclusão, a participação e a interação do alunado. A cena expõe que dar apoio não, necessariamente, precisa de uma formação específica, mas que contribua no processo de ensino e aprendizado.

Nesse sentido, esse indivíduo que faz muitos questionamentos e proporciona desafios à Educação Inclusiva e à Educação Especial, é visto como um interlocutor privilegiado, que colabora para o sucesso escolar dos pequenos (CARVALHO, 2009). Um apoio que ocorre em conjunto, partilhado de saberes com os demais professores, que permite o extravasar das crianças e de perceber nas entrelinhas de um sujeito. Logo, para uma percepção tão minuciosa, são necessárias, ainda, algumas mudanças: no limitar dos corpos, nas estruturas do ambiente, nas dimensões de valores impostos pela sociedade – assim garantirá uma inclusão efetiva e um apoio consistente. São movimentos que precisam refutar a acomodação!

“Provavelmente as poucas e recentes iniciativas públicas significativas tenham dado um novo fôlego às discussões acerca do processo inclusivo, remetendo-nos às práticas em sala de aula e às ações pedagógicas empreendidas nos espaços de ensino regular” (PEREIRA NETO, 2009, p. 33). A partir da fala do autor, consideramos o apoio na sala de aula e o uso do Sistema SCALA pontos importantes para a permanência dos sujeitos na escola, através de uma prática educativa mais diversificada.

A história construída por Paulo no software SCALAwEB. (figura 29) Diferentemente de Caio, o cenário que Paulo prefere tem os tons de cores mais claros, sendo que os personagens foram escolhidos conforme explorava o SCALA. A cada inserção de personagens era “questionado” o motivo e aos poucos Paulo foi narrando uma história surpreendente.

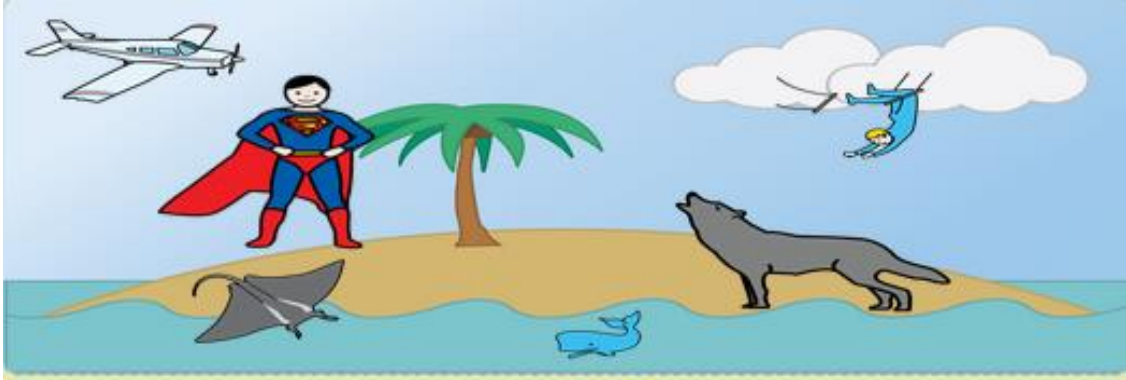


Figura 29- História de Paulo. Fonte SCALAWeb

O Lobo estava cantando pra baleia e o peixe grande. O avião veio e o Homem de capa desceu. O Super Homem era muito grande. O amigo dele pulou da nuvem em cima do lobo. Todos estavam cantando com o Lobo a música do violão.

FIM



Enquanto Paulo narra uma história, Caio explora o SCALA em formato maior. Ele interage com a tela como se fosse possível movimentar com os personagens, de clicar nos botões. Balbucia, fala, interroga, gesticula e observa cada contorno que a história constitui.

Ao ver o lobo na tela, ele fala: “Lobo! O Lobo” seguido de um linguajar não compreensível por mim. Mas, algo ele comunica, talvez contribuindo com a história, talvez reinventando uma nova narração, como também, pode estar a criticar a narrativa.

São tantas as possibilidades de conceituar uma comunicação que nos inquieta e nos indaga a todo o momento. No entanto, é uma comunicação que está atrelada ao SCALA, que possibilitou a opinião de Caio.

A cena eleva a potência do SCALA, pois permitiu ao aluno um interagir diferente, uma vez que permitiu que expusesse suas opiniões e fabulasse novas perspectivas à história, na tentativa de escolher outros personagens. Esta cena, além disso, possibilita uma nova

concepção de uso do SCALA, através de uma tela interativa que permita ao aluno movimentar o seu corpo muitas vezes inquietante.

Sobre o modo como Caio interagiu, podemos compreender dois pontos: a linguagem e suas concepções sobre a história. São dois aspectos relacionados, que compõem um autoconhecimento, uma observação crítica e uma liberdade de expressão. Como aborda Sisto (2012, p. 34 e 35),

[...] o contador de história há de reconhecer cada parte da estrutura de uma história que ele conta. É a familiaridade, pelo estudo, com as partes do conto que vai permitir trabalhar uma história com coloridos diferentes para cada movimento. [...] Uma história é forma e conteúdo. Mas é pelo reconhecimento da forma que se pode valorizar o conteúdo na hora de contar. Perceber uma história, como se percebe a batida do coração e os estímulos nervosos do cérebro, não é apenas decodificá-la, é recheá-la de vida e de humanidade. [...] Os gestos e as vozes devem ser selecionados e utilizados como continuadores da palavra, não como recursos estanques, enxertados nas histórias para garantir o brilho. A palavra, por sua própria força, demanda gestos e expressões que surgem de forma orgânica, como continuidade, nunca como ruptura.

A história de Paulo amplia o olhar de Caio, que permite um impulso à imaginação do observar. Uma imagem para além de um lobo, mas que significa algo profundo aos dois sujeitos. Nesse sentido, Paulo, ao narrar, atinge um objetivo talvez não percebido por ele, mas que influencia no imaginar do outro e desperta sentimentos escondidos. Ambos são agentes ativos de uma narração, que promove a interação social e cultural... abre-se uma porta para um mundo (des) conhecido. É, pois, uma cena que permite visualizar todos os pontos apresentados ao longo do trabalho: da atenção conjunta à Comunicação Alternativa e do imaginar ao interagir.

Logo, finalizamos a análise, possibilitando evidenciar indícios de um participar ativo, através do Sistema SCALA, conforme o quadro abaixo.

ESTRATÉGIAS	RESUMO
<ul style="list-style-type: none"> • Sistema SCALA: Retroprojeter, computador. 	<p>A cena nos permite refletir sobre diversos pontos extremamente oportunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A narração pelo SCALA permitiu ao sujeito uma nova possibilidade de contar uma história; • participação através de uma tela “interativa”; • autoconhecimento e liberdade de expressão; • a importância de um professor de apoio; • o movimento dos corpos como comunicação e diferente forma de participação.

7.6 ANÁLISE DA HISTÓRIA: CHAPEUZINHO VERMELHO

A história do Chapeuzinho Vermelho é composta de cinco cenas, divididas em três dias, duas cenas para cada dia.

A *Cena 1* é a contação de história, que teve como estratégia um teatrinho de fantoches. Para isso, foi utilizado um painel (cenário) e fantoches dos personagens em pictogramas (impressos e com feltro).

Na *cena 2*, ocorreu a atividade física. Foi realizada uma história historiada, em que a criança participa da história através de atividades físicas. A história deve ser imaginada, ao longo de muitos obstáculos. Utilizamos como instrumentos: túnel de brinquedo, bambolês, uma corda, uma bola gigante, dois jogos de varetas gigantes, cabos de vassouras. Essa cena não foi analisada, por não conter os objetivos da pesquisa.

A *cena 3*, atividade artística, foi realizada na sala de aula. Tivemos como materiais: quebra-cabeça da história em pictogramas, folhas coloridas, giz de quadro molhado. A atividade não foi analisada.

A *cena 4* envolveu a contação da história com o livro feito com pictogramas. Um livro elaborado para as crianças contarem a história.

A *cena 5* foi a atividade com o SCALA. Como ferramentas, usamos o *tablet*, com o aplicativo do SCALA já instalado.

Cena 1: A Contação da história

A cena inicia. Caio dorme em um pequeno colchonete, o qual está ao lado do pequeno teatro. Paulo brinca com um objeto, sendo que, às vezes, o usa para massagear seu corpo. Mas, a história está a escutar. Olha atentamente, cessa seus movimentos por alguns instantes. Quando algo acontece, seja um ruído, um grito, um sussurro, uma sonoplastia, ele olha mais atentamente e sorri. Sorri enquanto todos estão assustados com o Lobo Mau.

As ações de Paulo são incríveis. Em



uma observação rápida, não é possível perceber a participação de Paulo. Seus movimentos rápidos, seus olhares, às vezes, tímidos e seu sorriso encantador demonstram uma atenção fabulosa. A cada movimento, faz refletirmos sobre sua comunicação e sua interação, sendo que, sua interpretação dos fatos parece distorcerem em relação ao da turma, pois ri em um momento de temor entre os outros sujeitos.

Nesse sentido, seu olhar atento e seu sorriso denotam uma linguagem e uma atenção, processos em recorrência dos fenômenos das interações sociais, construídos historicamente. Segundo Tomasello (2003), eles estão implicados em três fatores: atenção conjunta, compreensão das intenções comunicativas e a imitação com inversão de papéis. Tal atenção, o autor (2003, p. 135) aborda como “interações sociais nas quais a criança e o adulto prestam conjuntamente atenção a uma terceira coisa”. As interações não focam somente na percepção dos sujeitos e/ou na linguagem, mas na intenção da atividade compartilhada socialmente. Neste princípio, Paulo interagiu e participava da atividade da sua maneira.

Assim, os sons na história permitiam movimentos de atenção do Paulo, ao identificar as onomatopeias que tinham intenções diversas (chamar a atenção, ou assustar, ou sensibilizar). Logo, ele compreendeu a linguagem ao perceber o estado de atenção do outro. A linguagem, entende-se, não somente a verbalizada, mas todas que possibilitam a comunicação e o entendimento das intenções do outro.

Finalizamos a análise da cena, evidenciando as estratégias utilizadas e os indícios propiciados por elas para a participação e a interação dos sujeitos.

ESTRATÉGIAS	RESUMO
<ul style="list-style-type: none"> • Painel em forma de cenário; • fantoches feitos de pictogramas com feltro. 	<p>A cena nos permite refletir sobre diversos pontos extremamente oportunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Olhar atento como indícios de uma linguagem e uma atenção; • atenção conjunta como um fenômeno da interação social; • sonorização como um mediador para a participação do sujeito.

Cena 4: Os pictogramas e a história



A turma sentada em uma grande roda. Paulo ao meu lado, estava curioso com o objeto em minhas mãos – um livro. A cada gesto meu, um gesto de Paulo e assim um vai e vem constituía-se, até o momento em que repasso o livro para ele ler a história.



Em um breve momento de compreender as pequenas imagens “estranhas” contidas no livro, Paulo põem-se a ler. Uma leitura pausada e tímida, que seus sussurros, muitas vezes, não eram ouvidos na totalidade. Então, ajudo-o, indicando os pictogramas e seus significados. Sua mão envergonhada, somente segura meu braço, conforme a narração era apresentada à turma. Um ler repleto de anseios, curiosidades e aprendizados.



Conforme a história era passada, Paulo acompanhava. Não com um olhar, mas com o corpo. Às vezes, interagia e contava junto com o colega a história, indicava com o apontar dos dedos, balbuciava sons e sorria de alegria. Um momento de relação com o outro, de troca, de perceber o outro e suas intenções. Entre auxiliar e interagir, Paulo saciava seu desejo por aquele objeto chamado livro.



A cena apresenta muitas pistas sobre a participação de Paulo e da sua interação com o grupo. Ações já vistas em outras cenas e novas/outras que se completam. Paulo lê as imagens como um processo ainda não constituído, mas que serão brevemente internalizadas. Essas

imagens²⁴ possibilitam um novo aprender e potencializam capacidades de um sujeito, principalmente aquelas que alimentam o imaginário infantil através da literatura.

Nesse sentido, compreender a imagem como um mediador semiótico contribui para processos afetivos, intelectuais e artísticos no desenvolvimento de habilidades, em que as ilustrações e os pictogramas superam as palavras. Assim, são meios de comunicação extremamente importantes que permitem o interagir e o participar de práticas sociais e culturais, imersas no universo imaginário que desmistifica e anula as formas comportamentais do sujeito... alguém, ativo e interativo.

Os livros sem texto, cheios de ilustrações, estimulam a imaginação da criança, permitindo que ela mesma faça uso do “verbo”, oralizando as muitas possibilidades que as ilustrações permitem. O contato com ilustrações são sobretudo “experiências de olhar”, de “ver” diferenciado, conforme a percepção que a criança tem no mundo (MOBRICE, 1990, p. 45).

Uma percepção do objeto como um recurso indispensável na primeira infância, que vem contribuir drasticamente no processo de aquisição da linguagem oral e escrita (desenhos, rabiscos), permitindo infinitas leituras e interpretação do meio social. Tais ações não podem, não devem ser ignoradas pelos educadores, já que é “nos bons livros infantis ilustrados, o texto e a imagem se articulam de tal modo que ambos concorrem para a boa compreensão da narrativa! (FARIA, 2004, p. 39). Nesse princípio, Paulo lia e compreendia a história, pois “toda a leitura é interpretação, toda leitura revela as circunstâncias do leitor, das quais de resto deriva” (MANGUEL, 2008, p. 104).

Uma leitura que constrói formas, personagens, cenas e cenários – um ato que possibilita constituir o pensamento do sujeito, em que a ludicidade é um mar profundo, às vezes calmo, outras vezes revoltado, de um horizonte infinito de potencialidades que é preciso ser visto, contemplado e interpretado. Um horizonte que pode ser tocado pela ponta dos dedos através de um olhar minucioso, ou que pode um dia chegar mais perto, mais perto sempre tendo uma intenção singular e pura.

Como Dom Quixote sabia, as histórias constituem a identidade de uma sociedade – mas nem toda história dará conta do recado; elas devem responder a uma realidade compartilhada que a própria sociedade cria a partir de uma miríade de acontecimentos, com raízes no tempo e no espaço, mas sempre em fluxo em transformação. Essas histórias não podem ser meras invenções ficcionais no sentido de falsificações ou contratações; devem ser ficções inventadas, que partem da descoberta de verdades históricas e sociais que podem ganhar realidade por meios

²⁴ As imagens nesta cena não se referem somente as ilustrações do livro, mas também os pictogramas enquanto um potente mediador para a linguagem e interpretação da história.

narrativos. Elas devem, num sentido profundamente literário, soar verdadeiras (MANGUEL, 2008, p. 105).

E a história que Paulo lia no livro era verdadeira para si e para os outros que comungavam das suas concepções de mundo. Como expressa Samain (2012, p. 22), “o fato de que toda a imagem [...] nos *oferece* algo para pensar: ora um pedaço de real para roer, ora uma faísca de *imaginário* para sonhar”.

A leitura de Paulo e de todos da turma apresentam um outro ponto extremamente oportuno de ser analisado, as interpretações de alguns pictogramas. Esses símbolos foram construídos a partir de um significado, mas que se tornam complexos na sua totalidade, dificultando, às vezes, o compreender da história. Nesse sentido, ao adaptar a história à escolha dos símbolos faz parte do planejamento e da estruturação da atividade. São imagens escolhidas, conforme os elementos da história. Assim, possibilita um compreender além de um símbolo de difícil definição.

Conforme as figuras abaixo, temos três concepções distintas de pictogramas, que somente fazem sentido quando utilizados em consonância com outras imagens.

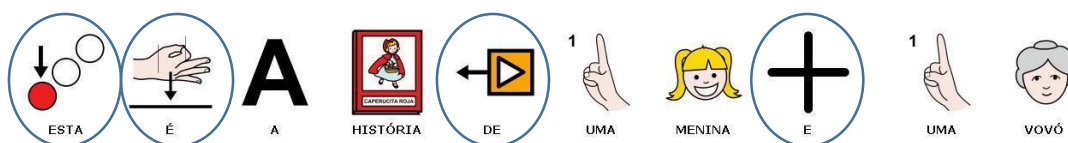


Figura 30- Pictogramas com códigos complexos

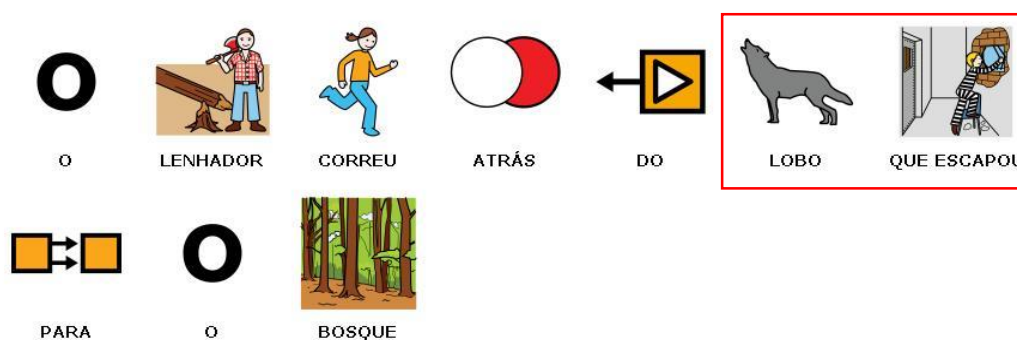


Figura 31- Pictogramas com características distintas

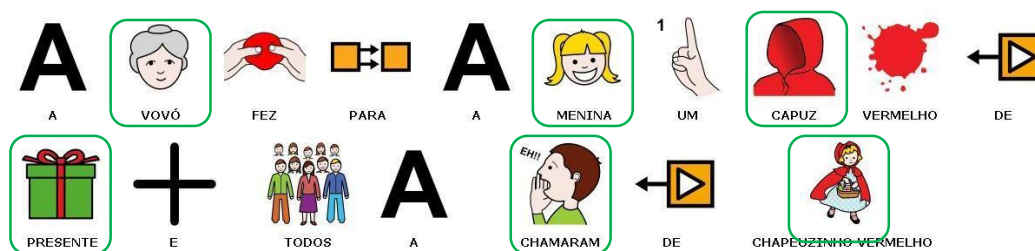


Figura 32- Pictogramas que correspondem à imagem já estabelecida pela sociedade.

A Figura 30 apresenta-nos os pictogramas de difícil compreensão pelas crianças que estão em fase de conhecer a Comunicação Alternativa. Apesar de serem imagens criadas com uma perspectiva e um entendimento, a complexidade impõe alguns limites.

Pensando na Semiótica de Pierce (2005), os pictogramas apresentam três níveis de compreensão. A *Primeiridade* é considerado o primeiro momento de consciência de uma Comunicação Alternativa e de uma linguagem para além da fala. A partir disso, entende-se a imagem por algo livre de entendimento, na qual os processos psíquicos passam por uma apreensão das coisas, através de uma percepção simples, direta e intraduzível, causando um sentimento imediato de conforto ou anseio. Nesse princípio, os pictogramas formam traçados que, muitas vezes, interrogam os contornos de uma expressão linguística, não podendo nomear e significar uma imagem à primeira vista. Logo, gera um estranhamento, mas que proporciona atributos à uma imagem. Pierce (2005) expõe que este é um momento capaz de permitir ao sujeito diversas leituras, as quais não podem ser definidas como certas ou erradas, ações que causam reações - conflitos do fato externo ao interior.

Vygotsky (2003) expõe que a mediação semiótica não caracteriza como o discurso denota a realidade, mas como produz efeitos internos no sujeito. Um discurso mediado pelos processos imaginativos, em que o real e o imaginário representam um conhecimento para além do que está escrito e inscrito em um pictograma. Assim, Vygotsky (2003, 2007) e Wertsch (1998) abordam a construção do simbólico como um universo de apropriação a partir da internalização de mecanismos produzidos culturalmente.

Para além disso, o segundo momento, Pierce (2005) nomeou como *Secundidade*, o qual indica uma conexão entre a imagem e o fato a ser compreendido, uma ligação da imagem e do significado. Assim, compõe-se a Figura 32, na qual a imagem apresentada já tem uma definição constituída social e culturalmente, permitindo um entendimento possível das crianças. Esses foram os pontos-chave para a interpretação e a leitura da história.

Por último, a *Terceiridade* é a forma racional da interpretação das imagens, em que as crianças possibilitaram uma mediação de um pictograma ao outro. Assim, constitui-se a Figura 31, em que o pictograma do "lobo" mais o da "fuga de uma pessoa da prisão", compreende-se um todo "o lobo fugiu!".

Entre os três momentos da semiótica de Pierce (2005), constata-se que os entendimentos da história podem ser efetivados por princípios de reconhecimento e de apropriação dos significados. Logo, consolida-se uma comunicação e uma leitura na sua

íntegra, em que os detalhes, os mínimos contornos de uma imagem complexa que distancia da realidade não comprometem a leiturabilidade²⁵.

Ao fim dessa análise, podemos constatar pistas de participação e de interação propiciadas pelas estratégias utilizadas na cena.

ESTRATÉGIAS	RESUMO
Livro de história do Chapeuzinho Vermelho, adaptado com pictogramas.	<p>A cena nos permite refletir sobre diversos pontos extremamente oportunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de imagens ainda não constituída; • imagem como um potente instrumento para o aprender; • interação e participação efetivam-se através da narração.

Cena 5: O SCALA Tablet

Ao término da leitura da história, iniciamos a atividade com o SCALA, versão tablet.

Paulo, ao ver a ferramenta, fica empolgado e inquieto. É o primeiro a sentar na mesa com olhares intensos na direção da minha mão. Quando digo “vamos montar uma história?!”, ele sorri como em resposta afirmativa a minha pergunta.

Paulo pega o tablet e coloca na sua direção, com movimentos particulares de conhecimento do instrumento.

Como forma de interação dele com o grupo eu falo “mostra Paulo para o grupo o que está fazendo!”. E em um movimento rápido, ele aproxima o tablet dos amigos e retorna para si.



²⁵ Para Resende e Souza (2011), a leiturabilidade, a seu turno, se refere àquilo que o ato da leitura envolve, contemplando principalmente a função do leitor, sua competência na atividade, suas características, seus conhecimentos, seus objetivos e sua experiência. Todos estes elementos delineiam a compreensão do texto e o processo de criação de sentidos. Na atividade de leitura, o leitor se depara com o texto, enfrenta-o, orquestra-o, dando voz àquilo que ainda é silêncio.

Paulo brinca com os personagens da história, sendo um dos únicos a utilizá-los. Cria uma Chapeuzinho Vermelho que gosta de ir na pracinha, que gosta de sapos, mas que fica doente. A cada personagem, a cada cenário eu fazia perguntas a ele: o que ela está fazendo? Quem é o sapo? Ela gosta de sapo? Por que o hospital? Ela está doente? Onde tu vais colocar o hospital na história? As respostas eram as mais diversas, mas todas muito objetivas de pouca explicação: “brincando pracinha”, “sim”, “não”, “doente, menina doente”. Quanto mais perguntava, menos Paulo falava, sua atenção era toda para a história que criava.

No término de sua história, pergunto “terminou Paulo?” e ele responde “pronto, pronto”. Prossigo com o diálogo, “Qual o nome da tua história? Vamos escolher um título?”, somente olha e nada fala. Então, eu falo: “vamos salvar a tua história? Ela ficou muito linda!”. Paulo, nesse instante, levanta da cadeira, atento aos meus movimentos, mas negando corporalmente a deixar o tablet, segura meu braço como se controlasse meus movimentos.

Conforme a história ia sendo contada pelos outros, Paulo olhava. Até o momento em que a colega escolhe a bruxa, ele abre um sorriso, arregala os olhos e grita: “buxa...buxa”.

A cena transborda pistas riquíssimas em relação à interação e à participação de Paulo. Teremos, no entanto, como foco a análise do sistema SCALA, como um mediador que permite ao sujeito contribuições extraordinárias para a pesquisa.

Paulo, em um primeiro momento, está interessado no objeto em si – o *tablet*, mas, conforme ocorrem seus movimentos na tela e sua imersão na história, sua atenção volta-se totalmente para a narração, um momento de criação entre o imaginário e o real. Um ponto



principal dessa afirmativa é o fato de ser um dos poucos que incluiu na sua contação personagens da história Chapeuzinho Vermelho, por conseguinte, Paulo faz uma ponte entre uma história e outra.

A sua história traz pontos interessantes de serem analisados. Primeiramente, por apresentar personagens conforme a história contada a turma, em segundo, inclui um outro animal, não um lobo, mas um sapo. Um sapo! Será o mesmo que vira príncipe?! Por último, o hospital, como se articulasse os acontecimentos entre o lobo, o lenhador e a vovó, ou pelo fato da vovó estar doente. Quem sabe?! São pontos que são precisam ser analisados, refletidos para uma conclusão mais aprofundada, mas que são de extrema importância serem apontados no trabalho.

São situações que o SCALA possibilita, enquanto um instrumento potente para o criar do sujeito, de estabelecer funções psíquicas superiores, de dar voz aos movimentos narrativos e de imaginar situações diversas. E o uso de dispositivo móvel *tablet* possibilita o manuseio, sem o acesso à Internet, o que é de grande valia para a atividade, por permitir movimentos rápidos e de fácil manuseio. Além disso, a abordagem do SCALA não contempla somente o sujeito com deficiência, mas esse sujeito em interação (PASSERINO, 2011).

Percebemos o SCALA para além do software capaz de desenvolver pranchas de comunicação e histórias; mas como um meio de prestar assistência ao desenvolvimento do sujeito, considerando suas capacidades de linguagem e alavancando-as pelo fato de oportunizar várias possibilidades comunicativas, usando recursos tanto de alta como de baixa tecnologia. [...] um importante artefato tecnológico e ferramenta pedagógica a ser usada não somente na pesquisa, mas no ambiente escolar e familiar como um todo (FOSCARINI, 2013, p. 48 e 49).

O SCALA é um instrumento de grande importância para a comunicação do sujeito. É, também, importante para criar narrativas e explorar sua imaginação, propiciando uma igualdade entre os indivíduos, diversificando os recursos e serviços para atender às particularidades de cada um e aumentar as capacidades funcionais, além de promover independência e autonomia.

O sistema possibilitou a Paulo criar uma história completa, com início, meio e fim, com personagens do seu interesse, com cenário da sua escolha. Possibilitou, também, compartilhar a sua história com os outros colegas, além de participar da história de outros sujeitos, como agentes de intenções e capacidade infinitas.

Abaixo, encontra-se a parte da história criada por Paulo (figura 33). É notável que sua construção traz características peculiares que necessitam de uma análise mais específica, conforme o enredo que é constituído.

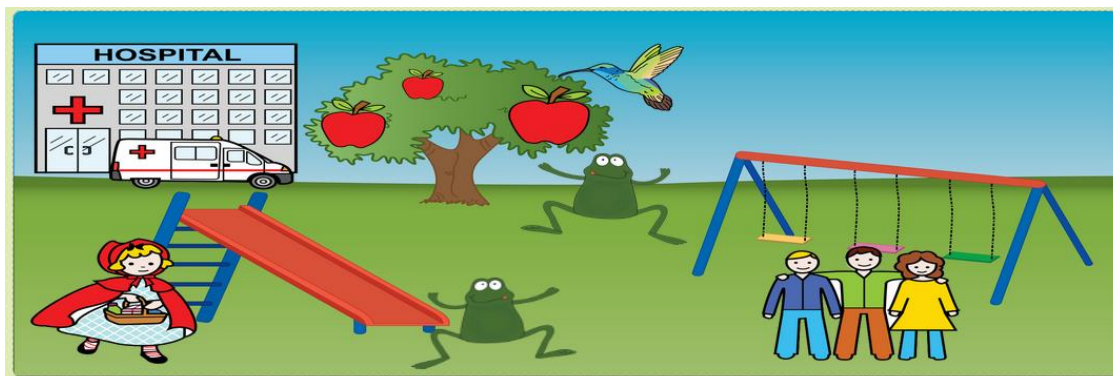


Figura 33- História de Pedro com o App SCALA. Fonte: SCALA Tablet

A menina estava na pracinha brincando com seu amigo sapo. O sapo tinha um irmão. A pracinha era perto do hospital. Tinha um carro do médico que faz barulho.

Na pracinha também tinham outras crianças brincando.

A menina foi pegar as maçãs que estavam na árvore para comer com seu amigo sapo.

Na árvore tinha um pássaro bem grande e bonito, estava cheirando a árvore.

A menina brincou e foi para casa. Ela disse tchau para seus amigos.

FIM

Ao fim da cena, trazemos indícios da participação do sujeito através de estratégias sintetizadas abaixo.

ESTRATÉGIAS	RESUMO
<ul style="list-style-type: none"> • Dispositivos móveis <i>tablet</i>; • App SCALA. 	<p>A cena nos permite refletir sobre diversos pontos extremamente oportunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O <i>tablet</i> como um instrumento valioso para o manuseio dos sujeitos; • o SCALA como um <i>software</i> potente para o criar dos sujeitos, para o participar e para a interação social.

Antes de darmos continuidade as análises, fazemos uma pausa para compreender a relação da turma com o Software SCALA.

No primeiro momento, quando é apresentado a ferramenta, percebemos que as crianças mostraram curiosidades, questionando várias coisas, solicitando diferentes cenários, assim como, os mais variados personagens. Como também, a primeira vez que utilizaram o

software com auxílio, tentando explorar todos os detalhes desde cenários até as diversas ações que o SCALA oferece (inverter, aumentar, girar). E nesse explorar, várias foram as dificuldades apresentadas, como: em vez de clicar no pictograma, tentavam arrastar para o cenário; a euforia por colocar personagens não tinham uma escolha “coerente” com a narrativa; não exploravam as categorias “sentimentos”, “qualidades” e “ações”; não colocar dois cenários num único espaço e entre outros.

Ao longo das atividades realizadas com o SCALA, até este momento, é notável o quanto as crianças aprenderam a manejar o software, mostrando facilidades e praticidades. Eles já apresentam uma maior autonomia para escolher os layouts, as categorias, os cenários e para manipular as ações de inversão, de girar, de colocar para frente ou para trás. Como também, um conhecimento ampliado em relação aos pictogramas que o SCALA dispõe.

Então, é de grande valia compreender que o SCALA possibilitou a todos da turma um aprendizado significativo na construção de narrativas, constituindo situações que colaboram para suas vivências diárias, permitindo um imaginar de um modo diferente. Compreendemos que o processo não está totalmente apreendido, mas com o uso contínuo esses pontos serão superados, como: escolher outros personagens, explorar outros cenários, compreender os tipos de categorias e entre outros.

7.7 ANÁLISE DA HISTÓRIA: OLÍVIA E O VIOLINO

A história foi composta por seis cenas, desenvolvidas ao longo de três dias.

A *cena 1* é a história da Olívia sendo contada em forma de teatro. Teve como estratégia: uma grande cortina de TNT, a personagem Olívia (interpretada pela Deise – bolsista do Grupo Teias) e um violino.

Na *cena 2*, a história foi narrada, utilizando o SCALA no módulo prancha. Foi utilizado um computador na sala de informática.

Na *cena 3*, foi realizada a atividade artística. Como estratégias, usamos: cenários do SCALA impressos em cartolinas tamanho de folha A4; personagem da Olívia; papel em branco para desenhar outros personagens usando giz de cera (recortados e colados na folha); tinta e *glitters*.

Na *cena 4*, houve a contação da história da Olívia com pictogramas. Utilizamos na atividade: um computador, o retroprojeter, a história com pictogramas.

Na *cena 5*, se deu a atividade artística – criação de uma história. Como estratégias usamos: cartolinas coloridas e papel crepom colorido para os cenários e os personagens da história em escala maior – decorados com papel crepom e pintados com giz de cera.

Na *cena 6*, foi realizada uma brincadeira – Carta enigmática em tamanho gigante. Utilizamos pictogramas do SCALA e os personagens da história.

Foram selecionadas somente a cena 1, 2, 3 e 4 para análise da história, por apresentarem novos objetos e pistas sobre participação e interação.

Cena 1: O Teatro



Respeitável público, a grande encenação começará!

Todas as crianças entram na sala e surpreendem-se com a enorme cortina. Com o pedido da professora auxiliar e nossas solicitações, a turma senta-se no chão à espera do grande espetáculo.



No entanto, Caio não se contenta somente com o sentar e esperar, espia por baixo da cortina. Vários são seus movimentos. Até o momento que inicio a falar: “sabem o que tem atrás da cortina? Uma pessoa muito especial chamada Olívia.”. Neste momento, ele senta e escuta atentamente.



Abrem-se as cortinas, e todos muito curiosos olham para “Olívia”. Até o momento, é somente um olhar de observação e de questionamentos. Quando inicia a história, todos mudam seus gestos e expressões faciais.



Ao longo do teatro, a cada movimento de “Olívia” e o seu manusear do violino, as atenções aumentam. A cada som do violino, risadas, surpresas, comentários são ouvidos.



Paulo está em êxtase com o instrumento. A cada momento, mais perto ele está da encenação, gesticulando e falando como se estivesse atuando. Um novo ator para a peça teatral. Caio, dribla os colegas, a câmera está cada vez mais perto da apresentação. São movimentos que dão vida ao espetáculo.

As crianças pestigiam algo novo, na sala de aula. Os olhos curiosos dão vida a uma atmosfera às vezes caótica, às vezes calma.

Paulo participa ativamente com uma ação que provoca uma intenção, por conseguinte,

uma interação, assim como Caio. Por isso, focaremos no que Tomasello (2003) chamou de ação intencional, mas antes falaremos das diferentes concepções de “ação”.

Vygotsky (2007, 2009, 2003) expôs a linguagem interiorizada pelo homem, a qual não é apenas constituída de valores, conhecimento e processos psíquicos, mas uma ação social. Góes (1997) analisa a microgenética que envolve detalhadamente a formação de um processo, constituindo as ações dos sujeitos e as relações interpessoais em um determinado espaço de tempo. Wertsch (1998) expõe que os seres humanos são animais que se utilizam de signos, tendo como ação o falar e o pensar, que chamou de ação humana mediada, a qual é moldada nas relações entre os sujeitos e as ferramentas culturais – agentes ativos. Tomasello (2003) afirma que o desenvolvimento da cognição humana teve início através de um conjunto de habilidades, atribuídas à intencionalidade dos/aos coespecíficos, o qual conceituou como ação intencional.

Nesse sentido, a ação intencional envolve características específicas quanto: a participação do sujeito em atividades de promover a atenção conjunta com seus coespecíficos; a observação dos gestos e a atenção entre os sujeitos; a manipulação dos gestos dêiticos e o entendimento da imitação de ações (TOMASELLO, 2003). Além disso, o autor destaca a ação intencional como uma flexibilidade do comportamento e uma invenção para soluções de problemas.

Por esses princípios, compreende-se que ambas teorias estão entrelaçadas, a partir de um foco, à interação social, como um paradigma essencial na linguagem e no pensamento. Logo, as intenções de Paulo e de Caio em fazer parte da encenação, como agentes ativos e

participativos, possibilitou o engajamento em um processo colaborativo, permeado pelos gestos, risos e sonorizações. É um compartilhar de ações que promoveram uma participação e uma interação social: gestos, risos e sonorizações. É um compartilhar de ações que promoveram uma participação e uma interação social.



Ao término da narração da história, abrimos espaço ao público para explorar o cenário e o violino. Paulo, não controlando seu aforismo, é o primeiro a brincar com o objeto. Em uma tentativa de posicionar o violino em seu ombro, o mesmo não aceita. Então, Paulo apresenta alguns gestos de conhecimento sobre o instrumento musical. Primeiramente, associa a um violoncelo, posteriormente o usa como violão. Gestos significativos!

No entanto, não consegue desvincular do objeto. A cada troca de experiências entre os colegas, Paulo aproveitava um momento a mais para brincar. Às vezes, deitava, outras tocava junto com os colegas, mas o mais significativo foi a solicitação feita a Deise para tocar o violino.

Caio, apesar das inúmeras investidas de chegar perto da encenação, nega-se em brincar com o instrumento. Um sentimento de medo, de receio, de dúvida pairava sobre as suas decisões.

É possível compreender a relação existente de Paulo com os instrumentos musicais. Ele ama música, às vezes, perambula pela sala a cantarolar, outras utiliza-se de objetos como representações às músicas tocadas internamente. A arte musical já corre por suas veias.

Nesta cena, é notável o quanto o objeto faz diferença em uma atividade prática social, um elo existente na interação e na participação ativa do sujeito. Por este viés, concebemos o conhecimento de Paulo sobre o objeto como um processo de mediação, que permite realizar operações complexas. Segundo Luria (1979, p. 26),

a atenção arbitrária do homem realmente existe com seu caráter elásticos e independente daí ações exteriores imediatas mas tem um caráter determinado explicável por ser social por origem e mediada por processos de linguagem internos por estrutura. Na medida em que se desenvolve, os processos de linguagem internos e intelectuais da criança vão-se tornando tão complexos automatizados que a transferência da sua atenção de um objeto para outro passa a dispensar esforços especiais e assume o caráter da facilidade e, pareceria da “involuntariedade” que todos nós sentimos quando em pensamento passamos facilmente de um objeto a outro ou quando somos capazes de manter por muito tempo a atenção tensa numa atividade que nos interessa.

Essa afirmação de Luria (1979) possibilita muitas leituras sobre os gestos de Paulo em relação ao objeto. Primeiramente, a atenção na atividade que é de interesse, já que o objeto é o foco do seu desejo. Em segundo, ações exteriores como um caráter social, no qual o interesse está vinculado as suas vivências familiares. Por fim, os processos de linguagens internos e intelectuais de Paulo, atrelados por seus gestos e sonorizações durante as atividades.



Vygotsky (2007, p. 21) coloca que “a fala, além de facilitar a efetiva manipulação de objetos pela criança, controla, também, o comportamento da própria criança”. Igualmente, “as crianças se dirigem para os objetos de sua atenção tanto com palavras como com o instrumento, determinada a união fundamental e inseparável entre a fala e a ação na atividade da criança” (p. 24). São processos possíveis de serem compreendidos sobre as ações e gestos de Paulo em detrimento do objeto.

Nesse sentido, o desenvolvimento de Paulo na atividade, diferentemente ao de Caio, carrega um significado próprio ancorado ao comportamento social dirigido a objetos definidos, refratados por um prisma do seu ambiente social. Tal estrutura complexa é produto de um processo de desenvolvimento enraizado profundamente entre a história individual e a história social (VYGOTSKY, 2007).

As cortinas se fecham e mais uma cena encerra-se. A partir dela, podemos sintetizar as estratégias e os pontos essenciais que trazem indícios de um participar e interagir com a turma.

ESTRATÉGIAS	RESUMO
<ul style="list-style-type: none"> • Peça teatral: Deise (interpretando Olívia) e o violino (instrumento). 	<p>A cena nos permite refletir sobre diversos pontos extremamente oportunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ação intencional provoca: atenção conjunta; participação; interação social e processos de linguagem e pensamento; • objeto como promotor de aprendizados, que carrega um significado definido pelo ambiente social.

Cena 2: O SCALA



Estamos na sala de informática, todos reunidos para mais uma apreciação da história. Todos atentos à pequena tela do computador. Caio um pouco mais distante está quieto, mas compenetrado a cada movimento da tela. Às vezes, olha para Paulo que está a



saltar, dançar, cantar ... a bailar pela sala. Mas, algo na história chama sua atenção, aproxima-se devagar e fica a contemplar a história. Sua expressão de surpresa é inquietante, diferente dos outros da turma.



Após um período, retorna ao seu lugar de origem e tenta mexer em um dos computadores. Sem sucesso, volta a atenção para a história a ser narrada. No mesmo instante, Paulo paralisa seu corpo e volta sua atenção na minha direção e seu olhar questionador é rápido como uma flecha. Em um segundo depois, volta a movimentar-se pela sala.



Caio, ainda muito intrigado com os acontecimentos na tela do computador, chega mais perto, mais perto, até ficar bem na frente. Olha, analisa, conversa, mas incessantemente a turma solicita licença. Caio não encontra um lugar tão perto quanto aquele, nega-se em sentar no chão, então sai de cena e, como Paulo, inicia a explora o lugar.



Os movimentos de Caio e Paulo sobre elementos da história possibilitam compreender a relação existente entre os sujeitos e a história. Diferentes foram os tempos em que a atenção dos dois estava focada. Isso significa que a interpretação e algumas simbologias da narrativa são de diferentes importâncias aos sujeitos.



O modo como são estabelece relações com a história, com as personagens, interferem no comportamento social, cultural e cognitivo de cada sujeito. Logo, o mundo da literatura infantil emerge múltiplos aspectos que a história pode acarretar na vida emocional das crianças. Elas vivenciam circunstâncias que significam entender o mundo pelos olhos das personagens.

Os contos de fada oferecem personagens nas quais ela pode exteriorizar sob formas controláveis aquilo que se passa em sua mente. Os contos de fadas mostram à criança de que modo ela pode corporificar seus desejos destrutivos numa personagem, obter de outras satisfações almeçadas, identificar-se com uma terceira, ter ligações ideias com a quarta, e daí por diante, segundo requeiram as suas necessidades do momento (BETTELHEIM, 2007, 95).

Segundo o autor, a criança corporifica a personagem, em outras palavras, dá vida às personagens através de seu corpo. Por esse ponto de vista, entende-se que as crianças organizam seus objetivos, relacionando as personagens com outras imagens percebidas, exigindo uma percepção visual e um processo cognitivo superior. Como expõe Vygotsky (1993, p. 53),

em um complexo, as ligações entre seus componentes são *concretas e factuais*, e não abstratas e lógicas [...]. As ligações factuais subjacentes aos complexos são descobertas por meio da experiência direta. Portanto, um complexo é, antes de mais nada, um agrupamento concreto de objetos unidos por ligações factuais.

Assim, o que Vygotsky (1993) nomeia de complexo é o pensamento que tem seu início na fala egocêntrica para após ser internalizado. Tais complexos foram divididos em cinco fases distintas pelo autor, mas somente abordaremos o estágio associativo, por apresentar características dos dois sujeitos em relação à narrativa. Essa associação é a ligação entre o objeto nuclear que pode ser considerado a personagem principal, o antagonista ou alguma característica às personagens de outras histórias narradas, o que foi internalizado pela criança.

As internalizações e os aprendizados constituídos dos sujeitos foram processos significados por percepções diferentes do contexto social da sala de aula. Assim como, dos seus convívios sociais familiares. Por fim, é notável o engajamento dos dois sujeitos na atividade, em que interagiram e participaram, porém com características pessoais peculiares.

ESTRATÉGIAS	RESUMO
<ul style="list-style-type: none"> • Peça Teatral: Deise (interpretando Olívia) e o violino (instrumento). 	<p>A cena nos permite refletir sobre diversos pontos extremamente oportunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ação intencional provoca: atenção conjunta; participação; interação social e processos de linguagem e pensamento; • objeto como promotor de aprendizados, que carrega um significado definido pelo ambiente social.

Cena 3: A atividade artística e o SCALA

Estou apresentando a atividade e Caio transitando pela sala. Quando início a apresentação dos cenários à turma, ele vem na minha direção e fica na minha frente parado e atento a cada desenho. Ao falar: “tem o cenário do fundo do mar!”, Caio com uma melodia sonora diz em voz alta: “do marrrr!”.

No momento da escolha do cenário, ele se posiciona e observa os desenhos com olhar crítico. Estufa o peito, coloca as mãos na cintura e pega um dos cenários. Senta e inicia a pintá-lo com cores vivas. Paulo, de forma mais prática não escolhe muito, está interessado nas tintas têmperas e suas diversas cores intensas (azul claro e amarelo). Ao contrário de Caio, escolhe os tons mais escuros (preto e verde escuro).

Não é somente o papel que Paulo pinta. Ele explora seu corpo, principalmente suas mãos, pois permite a ele registrar sua palma na folha de papel. Um ato confirmado em todos seus trabalhos.

No momento da criação dos personagens da história a ser narrada, Caio vai embora e Paulo retorna bem depois suas produções artísticas. No entanto, o tempo é curto para finalizar a atividade, pois ele também partiu para sua casa.

Tal cena permite-nos compreender a magnitude, isto é, a baixa tecnologia promovida pelo SCALA ultrapassa os limites de uma folha de papel desenhada. Ela proporciona um resgate de memórias, afeições e anseios que o sujeito atribuiu a um objeto. Isso fica claro no momento em que Caio compreende os



desenhos que mostro, ao apresentar uma fala repleta de sonoridades, diferente das palavras simplesmente repetidas em momento anterior.

A relação que ele constitui sobre o cenário “fundo do mar” envolve processos altamente complexos, sendo cauteloso –de nossa parte- minimizar suas intenções em conceitos não definidos. No entanto, possibilita-nos visualizar um contexto riquíssimo de percepções, conhecimentos internalizados e desejos, que ficam expostos por ele a partir de uma palavra ou de símbolo significado.

Consiste em dar à imagem uma significação que parte dela, sem que todavia lhe seja intrínseca. Trata-se então de uma interpretação que ultrapassa a imagem, desencadeia palavras, uma idéia ou um discurso interior partindo da imagem que é o seu suporte, mas que a ela simultaneamente está ligada (JOLY, 2006, p. 140).

De fato,

[...] é o conjunto da personalidade de um indivíduo que emerge da memória. Origem do sentimento de continuidade temporal, condição necessária da representação da unidade do Eu – ‘é aí que me encontro comigo mesmo’, escreve Santo Agostinho -, ela é, desse ponto de vista, bem mais eficiente que as simples sensações: é da duração ou da repetição destas que nasce a consciência de si, o que supõe a capacidade propriamente mnemônica de perceber essa duração ou descobrir essa repetição. Essa faculdade multidimensional implica componentes conscientes [...] e inconscientes, representacionais e motivacionais. É um ‘sistema tensional essencialmente dinâmico que implica as intenções, os valores [...] logo as motivações, uma afetividade’. Por isso mesmo compromete toda a pessoa em sua percepção do mundo (CANDAUI, 2011, p. 61).

Então, todo o processo representacional e motivacional confere-nos uma perspectiva de ideia formulada através de uma palavra ou imagem. Uma linguagem que descortina um aprendizado evocado pelos elementos do pensamento. Logo, “o pensamento compõe-se de ideias, e a expressão do pensamento pela palavra compõe-se de palavras. Vejamos, portanto, o que são as ideias em si mesma [...]” (FONTANIER, 1968, p. 83). Nessa combinação, configura-se uma imagem que é vista e “sentida” – uma concepção de espírito (FONTANIER, 1968; COMPAGNON, 1996). Uma enunciação de repetição entre o pensamento e a palavra – um discurso impregnado por uma força real e social que o impulsiona e, assim, um fenômeno que não podemos ignorar. Significamos um agente ativo na participação e na interação.

Para além disso, abordamos a escolha de Caio, que perambula pelo mesmo caminho do pensamento e da linguagem. Um gesto corporal que põe em jogo o ir e o vir, o agir e o reagir, que ultrapassa o sentido da palavra – a linguagem na sua íntegra. Suas mãos na cintura, seu olhar atento e pensativo sobre cada desenho e sua escolha percorrem um trajeto interno

curioso. São ações como de um ator, o qual encena um discurso provido de processos cognitivos. Nesse delinear, seu ato de pintar nos comunica uma outra perspectiva: “Simonide chamou a pintura de poesia silenciosa e a poesia de pintura que fala, pois a pintura pinta as ações enquanto elas acontecem, as palavras as descrevem uma vez terminadas” (COMPAGNON, 1996, p. 75).

Assim também Paulo comunica-se através de um registro de sua pele sobre a folha a ser pintada. Ele não apresenta nenhuma relação à figura a ser colorida, mas balbucia como se a tinta lhe conversasse. Traçados coloridos que sobrecarregam uma marca, um gesto a ser escrito e inscrito. Por este viés, é um discurso que se torna visual e singular, uma mediação semiótica

Ao fim desta cena, destacamos alguns pontos que sintetizam a análise que compõe evidências riquíssimas do participar e do comunicar, assim como as estratégias utilizadas na atividade.

ESTRATÉGIAS	RESUMO
Atividade artística composta: <ul style="list-style-type: none"> • Cenários impresos do SCALA; • tintas; • pinceis; • personagem Olívia; • um retângulo de cartolina para desenhar outra personagem. 	A cena nos permite refletir sobre diversos pontos extremamente oportunos: <ul style="list-style-type: none"> • A sonorização como um processo de memorização de uma imagem; • a internalização de um conhecer; • a baixa tecnologia como promotora da participação e interação; • os gestos corporais como indícios de uma comunicação potente; • a marca como uma assinatura, um registro da pele sob o papel.

Cena 4: História com pictogramas



Entre um clicar e outro, Paulo interage com a história de uma forma não-convencional. De uma página a outra, ele olha e observa todos os movimentos, desde o computador à tela maior projetada.



Atento às imagens, Paulo não fala, mantém-se em silêncio o tempo todo. Ao menos é um silêncio externo que os nossos ouvidos são incapazes de perceber o som de um agito interno.

No momento que dou autonomia para ele de clicar o botão, de certa forma, não aceita. Segura minha mão e entrelaça a sua antes de qualquer movimento. Uma ação que não é possível discriminar por palavras, mas ao certo, ele buscava um auxílio – talvez, ou uma confirmação do seu ato

A atenção de Paulo na história, abre-nos uma porta para apreciarmos um aprender ainda não formalizado, encontra-se em uma Zona de Desenvolvimento Potencial, que dá ao sujeito uma condição de leitor. Em outras palavras, alguém que

lê e interage com a leitura.

São ações que, muitas vezes, passam despercebidos por nossos olhares, que não valorizamos na sua totalidade. Quando avistadas devem ser significadas e pontuadas com um ato para além de limitações de um corpo, que aparentemente, não se cala para escutar uma história.

Nesse sentido, o silêncio de Paulo é visto como uma fala. Vygotsky (2009, p. 127) afirma que,

a fala interior não é o aspecto interior da fala exterior – é uma função em si própria. Continua a ser fala, isto é pensamento ligado por palavras. Mas enquanto na fala exterior o pensamento é expresso em palavras, na fala interior as palavras morrem à medida que geram o pensamento. A fala interior é, em grande parte, um pensamento que expressa significados puros. É algo dinâmico, instável e inconstante que flutua entre a palavra e o pensamento.

Um pensamento que lê. Uma fala que extravasa as telas de um computador, que ao ver lê a história, as imagens, os pictogramas. Assim como, ao ler, percebe uma figura que permite outras possibilidades de interpretação. É uma leitura silenciosa dos conjuntos de elementos misturados em uma pequena/grande tela. Um olhar que não se configura como ingênuo e de uma intuição não pura, o qual não busca uma leitura linear (GREIMAS, 2004).

Então, convoca-nos a (re)pensar uma leitura que permite diferentes níveis cognitivos: a percepção, a identificação e a interpretação (LIMA, 1998). Nesse sentido, a imagem constitui uma percepção, um signo que incorpora códigos diversos – uma semiótica que proporciona o interpretar nas suas inúmeras facetas, no qual a imagem inscreve o fazer pensar do leitor. Eis o princípio de conotação (JOLY, 2006).

E nesse fazer pensar, implica todos os movimentos corporais de Paulo, os quais configuram-se como intenções de leituras, que, de certa forma, alteram a realidade interpretativa. No entanto, são leituras situadas em um contexto, podendo conotar uma outra percepção em um lugar diferente. Para Smith (1999), os símbolos formulados socialmente têm várias formas de codificá-los, mantendo uma relação significativa através da “semiose cultural”.

Para Manguel (2001), a leitura de imagens tem uma perspectiva narrativa. Ela não é definida, exclusiva, pois interpretamos as imagens conforme nossas experiências de vida.

[...] imagens cujo significado (ou suposição de significados) varia constantemente, configurando uma linguagem feita de imagens traduzidas em palavras e de palavras traduzidas em imagens, por meio das quais tentamos abarcar e compreender nossa própria existência. [...] Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos (MANGUEL, 2001, p. 21).

Paulo comunica através do silêncio e de um olhar atento, que observa os detalhes das imagens, as quais dão “origem a uma história que, por sua vez, dá origem a uma imagem. [...] Formalmente, as narrativas existem no tempo, e as imagens existem no espaço (MANGUEL, 2001, p. 24). É um espaço constitutivo de movimentos de um corpo que inquieta na tentativa de compreender um contexto e uma história; de ler nas entrelinhas das inúmeras imagens projetadas em uma página, as quais Paulo atribuiu infinitas conjunturas de explorar.

[...] quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas -, atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias (sejam de amor ou de ódio), conferimos à imagem imutável uma via infinita e inesgotável (MANGUEL, 2001, p. 27).

Assim, as narrativas visuais não são atos isolados, mas incorporados por todos os outros sentidos e linguagens (MITCHELL, 1995). Uma aproximação com os artefatos culturais e sociais a partir de uma perspectiva do observador, que constituem descobertas

magníficas de como percebemos a nós mesmos, o mundo a nossa volta e o outro como um agente intencional.

E por esse viés que os medos, os anseios, os estereótipos e as ideias do observador são carregados no olhar (CHANDA, 2002). Logo, contemplar uma imagem na perspectiva do outro permite novas/outras formas de pensar e de criar diferentes expectativas. É um movimento de olhar para o “eu” pelo marco contextual do “outro”.

Chegamos ao fim de mais uma cena. Abaixo, apresentamos a síntese das estratégias utilizadas para compor breves indícios de participação, interação e comunicação do sujeito, enquanto um indivíduo ativo.

ESTRATÉGIAS	RESUMO
<ul style="list-style-type: none"> • Livro adaptado com pictogramas da história Olívia e o Violino. 	<p>A cena nos permite refletir sobre diversos pontos extremamente oportunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O silêncio como comunicação; • os movimentos do corpo como dispositivos para a leitura; • uma leitura repleta de significados, em que a imagem potencializa um aprender e um participar da atividade.

7.8 SÍNTESE DAS ANÁLISES

Finalizando as análises, torna-se necessário sintetizar, formar um quadro com os contornos de cada história e a riqueza de informações pontuadas. A necessidade de articulá-las a cada objetivo do trabalho é, portanto, a última fase das análises que nos permite compreender o percurso do trabalho realizado. Mas, antes disso, retornemos a alguns conceitos que permeiam os objetivos.

O princípio de participar está entrelaçado a uma ação que é realizada em conjunto, e não a individualidade, que permite uma inclusão efetiva e significativa ao sujeito. Uma participação não focada somente na linguagem falada, pronunciada, mas que amplia os horizontes para uma comunicação que seja percebida, interpretada e entendida pelo outro. Nesse sentido, é fazer parte de, é compartilhar o momento com outros sujeitos – ações que venham a influenciar a organização de um meio social.

A interação é um dos elementos principais no desenvolvimento humano. É uma manifestação que ocorre por existir um outro social – um meio, um sujeito. Na interação com outros indivíduos que ocorre uma troca de informações, constituindo o conhecimento implicado na mediação, na Atenção Conjunta e nos processos psíquicos superiores. Logo, interagir está vinculado aos processos de aprendizagens e ao aprimoramento de estruturas mentais desde a tenra idade.

A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré- história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surge durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só coloca a infância no centro da pré- história e do desenvolvimento cultural (VYGOTSKY, 2007, p.61).

Por essa afirmação do autor, entendemos a interação social como um fator fundamental no desenvolvimento cognitivo, nas práticas sociais a partir da comunicação. Sendo que o auxílio das tecnologias implica em um papel importante nesta interatividade, sobretudo, quando alicerçada à comunicação alternativa – o SCALA.

Então, podemos compreender que tanto a participação e a interação estão interligadas à comunicação, à linguagem e ao pensamento. Assim, a linguagem ultrapassa o conceito de “palavras”, pois traz impactos severos ao campo social, ou como Bakhtin (2002, p.95) expõe: “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. Tais sentidos são determinados pelo contexto social.

A partir dessas ilustrações referentes a pontos centrais dos objetivos, iniciamos com o primeiro: *Explorar estratégias do uso do SCALA na sala de aula, através da “Hora do Conto”*.

Ao longo das análises, foi possível perceber que as diversas estratégias foram sendo ampliadas, conforme o andamento da pesquisa e a percepção de pontos positivos e negativos relacionados aos desejos dos alunos.

Os inúmeros desafios encontrados em relação a Internet e ferramentas (computadores, *Datashow*, entre outros), possibilitaram utilizar o SCALA nas suas diferentes potencialidades, tanto de alta como de baixa tecnologia. Assim, “a estratégia é um cenário de ação que se pode modificar em função das informações, dos acontecimentos, dos imprevistos que sobrevenham no curso da ação. Dito de outro modo, a estratégia é a arte de trabalhar com a incerteza” (MORIN, 1996, p. 284).

Entre uma atividade e outra, uma ação e outra, de estratégias pensadas e elaboradas, registramos os movimentos, os encontros e os desencontros e não o objeto em si. Logo,

sujeito e objeto não são mais realidades previamente dadas, mas se produzem por efeitos de práticas. Romper com as dicotomias sujeito-objeto, indivíduo sociedade, natureza-cultura implicaria a constituição de planos onde, ao mesmo tempo, sujeitos objetos adviriam. Neste caso, o que vem primeiro é a relação, esta sim constituidora dos termos (BARROS; PASSOS, 2000 p. 74).

Então, a relação existente entre o SCALA e os sujeitos permitiram um participar diferente, descaracterizado do “sentar e fazer”, mas possibilitou do lugar em que ocupavam da sala interagir, comunicar, incluir-se nas atividades propostas. Foram entre fantoches com pictogramas do Sistema SCALA; dos personagens em quebra-cabeça; das histórias a serem contadas, montadas e criadas – que se fez presente a participação dos alunos.

Entre um encontro e outro, o SCALA foi utilizado nas diferentes modalidades. Abaixo, encontram-se algumas das estratégias utilizadas ao longo do trabalho com a turma. O nível de participação foi crescendo no decorrer dos encontros, como se já soubessem que algo novo/ surpreendente/fabuloso extravasaria suas imaginações. Assim como, a interação em grupos e a comunicação deles em contar uma história e outra também ultrapassou nossas “ideologias”.

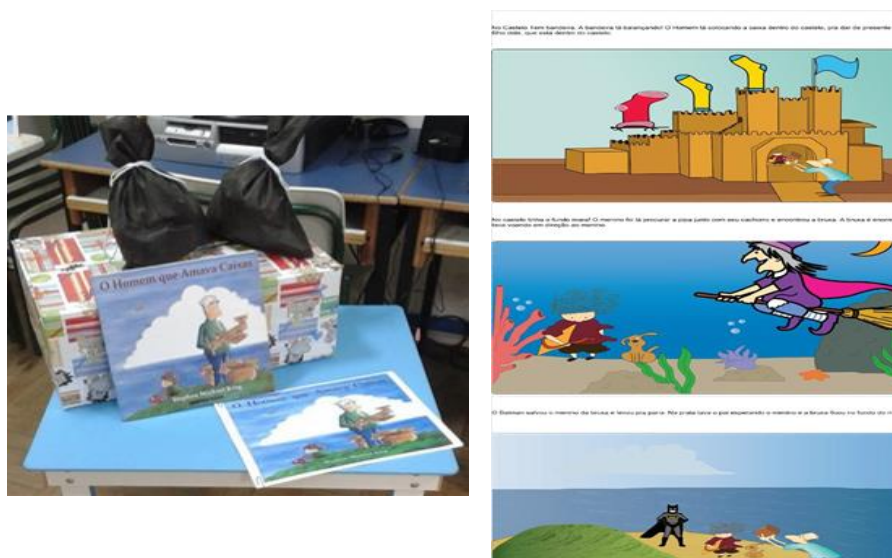


Figura 34- História "O Homem que Amava Caixas"

Na Figura 34, foi realizada como estratégia a narração de uma história pelas crianças, através do SCALA WEB. Foi uma história pequena, mas que possibilitou que todos participassem e interagissem conforme suas disposições. Caio e Paulo, conforme exposto nas

análises, estiveram presentes na construção da narrativa visual, no momento em que estavam no computador, auxiliando na montagem do cenário. Já a interação de Gabriel foi diferente, mas possibilitou outras relações com a turma, como também momentos de atenção à narração.

A Figura 35, utilizamos das personagens do livro adaptadas, em formato de pictogramas, além de outras imagens do SCALA. Nesta atividade, tanto Caio como Paulo participaram ativamente na construção da atividade, evidenciando que o pintar dos personagens foi algo bastante prazeroso, assim como a montagem das personagens e a colagem das mesmas.



Figura 35- História " A Música dos Bichos"

Na Figura 36, a narração da história foi realizada pelo SCALA WEB, no módulo prancha, possibilitando novos contornos à história e uma nova forma de apresentar a história às crianças. A participação mais ativa foi de Caio, pois sua curiosidade o fez aproximar-se do computador para ver as imagens coloridas e divertidas. Outra possibilidade foi a carta enigmática em tamanho GG, em que as crianças completavam os espaços com os pictogramas do SCALA, Paulo que estava presente em um primeiro momento, não demonstrou muita importância, mas no momento em que todos estavam com suas atenções na atividade – podemos dizer que sua participação e interação com o grupo foi incentivada por sua curiosidade.

Utilizamos, também, cenários do SCALA para criações de narrativas, através da atividade artística, possibilitando à criança extrapolar sua criatividade e imaginação pelo pintar, conforme Figura 29.



Figura 36- História "Olívia e o Violino"

Além dessas ações, também tivemos como estratégias os *IN-BOOKS* (Figura 37). São histórias adaptadas, utilizando os pictogramas do SCALA, possibilitando a participação de todos na leitura das histórias. Paulo e Caio participaram e interagiram com a história por identificarem liberdade de expressão.

Utilizamos o SCALA também em contações de histórias construídas pelas crianças com pictogramas do SCALA (Figura 38). E por último, apresentamos as narrativas, utilizando fantoches com pictogramas (Figura 39).



Figura 37- Livros adaptados com pictogramas.



Figura 38 - Estratégias de baixa tecnologia das histórias "Chapeuzinho Vermelho" e a "Casa Sonolenta"



Figura 39 - Teatrinho da história "Chapeuzinho Vermelho"

Conforme as estratégias apresentadas, é de extrema importância compreender o próximo objetivo: *Identificar os resultados das estratégias de utilização do SCALA na contação de histórias*. Para realização desse objetivo de forma consistente e para ampliar nossos olhares sobre os resultados que as ações através do SCALA resultaram, decidimos gravar por vídeo todos os momentos.

Então, como já dito antes, os resultados foram muito positivos e significativos, já que os sujeitos apresentavam desejos e anseios aos diferentes materiais usados. Tanto no SCALA WEB, quanto nas baixas tecnologias, houve a participação, o envolvimento e a interação com as outras crianças. Assim, garantiu investirmos ao longo do processo, pois iniciamos com somente dois dias na semana com cerca de três atividades. No final, já tínhamos uma relação mais intrínseca com a turma e os sujeitos, resultando em seis atividades em três dias.

A partir desses resultados, podemos avaliar nosso próximo objetivo: *analisar a participação e a interação de crianças com TEA a partir do uso do SCALA*. Conforme as análises realizadas no capítulo anterior, foi possível perceber as inúmeras interlocuções das crianças nas diferentes atividades.

Primeiramente **o olhar**, como um gesto de atenção e observação, que constitui uma comunicação pertinente, a qual é uma ação pouco valorizada e percebida na sala de aula. Olhar é uma forma de perceber o outro e suas intenções como um agente intencional e ativo no processo de aprendizagem. Um gesto que valoriza a relação social, desmistificando os diagnósticos clínicos, o qual nega uma interação face a face.

Por conseguinte, **os gestos**, como forma de comunicação, estiveram muito presentes ao longo do trabalho, sendo um dos principais fatores para o processo de aprendizagem, como uma ação simples que requer uma atenção minuciosa envolvida por um objetivo determinado. Assim como é um processo gestual expressivo que se correlaciona com as experiências vividas. Esses são, pois, processos mediados pelos sujeitos, a partir de artefatos dotados de valores questionáveis e de significado, que transita entre o social e o cultural, ou seja, uma comunicação coletiva.

Além disso, **os balbucios** muitas vezes não compreendidos, mas que deram um contorno ao trabalho, permitindo perceber a comunicação por um outro viés. Assim, é um discurso movido pelas intenções comunicativas de perspectivas compartilhadas. Logo, é uma representação cognitiva da linguagem.

Como também, os **movimentos incontrolláveis** do corpo, que, muitas vezes, causam desconforto, mas possibilitam a participação e a interação diferentes. São encontros

comunicativos implicados na intersubjetividade de uma comunicação humana, mediados pelos discursos e pelas experiências compartilhadas.

A **leitura** é um gesto simbólico, mas carregado de sentidos e significados, que trouxe um novo modo de olhar o sujeito, nas suas capacidades e potencialidades. É uma leitura “informal”, pois as crianças narram algo e sentem-se leitoras de uma história. Um ler através de imagens que constroem formas, personagens e cenas.

Por último, a **brincadeira simbólica**, constituída pelos sujeitos através da luz do retroprojektor, possibilitou uma nova perspectiva aos meninos. É uma ação consciente que permite permear uma atividade e modificar sua estrutura. Logo, é um ato de participação e comunicação de um agente ativo no processo de desenvolvimento.

Assim, configura-se o processo de interação e participação de sujeitos ativos nas suas diferentes formas de ser e estar, conforme a Figura 40. Um percurso que valorizou os detalhes, as entrelinhas e os pulos como atos dotados de significados, através das práticas sociais, do conhecimento e da linguagem, em que o ponto central foi o SCALA. Assim, é uma ação mediada que deu sentido ao trabalho.

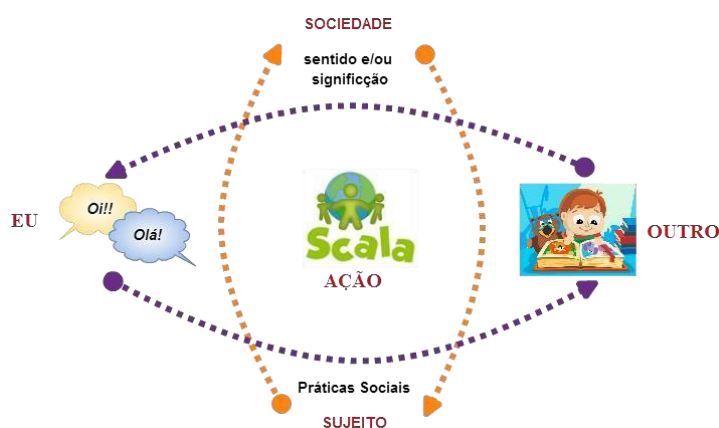


Figura 40 - Esquema do processo de participação e interação. Fonte: autoria própria.

FECHAM-SE AS CORTINAS E ENCERRA O PRIMEIRO ATO

“[...] para compreender melhor as questões da actualidade, afastarmo-nos delas em pensamento para depois, lentamente, a regressarmos. Compreendêmo-las, então, melhor. Pois que se embrenha apenas nas questões do momento, quem nunca olha para além delas, é praticamente cego” (NOBERT ELIAS, 1985).

As palavras do autor nos provocam a repensar todo o trajeto percorrido ao longo de dois anos. Muitas questões, muitos encontros e desencontros, que necessitaram de olhares curiosos, críticos e desafiadores. Momentos peculiares, de perceber o outro – crianças, professores, diretor – que se fez presente ao longo do processo. Momentos de caídas, recaídas, de levantar e sustentar-se em princípios consolidados na perspectiva sócio-histórica.

A construção de um pensamento, que enriquece as relações sociais, no olhar impenetrável dos sujeitos, os quais constituíram o ato de narrar, contar, imaginar permitidos por uma consciência que extrapola a realidade. São ações mediadas, compartilhadas pelas ferramentas e/ou artefatos culturais, que enriqueceram a prática, a experiência de outro/novo algo para aprender e explorar, “uma saída de si para outra coisa, um passo para outra coisa [...] algo que passa desde o acontecimento para mim, que algo me vem ou me advém. Esse passo, além disso, é uma aventura e, portanto, tem algo de incerto, supõe um risco, um perigo”. E essa tal experiência “ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida” (LARROSA, 2011, p.8).

A partir desse entendimento, fica claro o quanto de experiências junto com os sujeitos possibilitaram novos/outros modos de perceber as entrelinhas de um aprendizado, que ficou registrado nos fabular dos silêncios, dos balbucios, dos gestos, dos movimentos (des/in)controláveis – marcas não sobre a pele visível, mas na alma. A partir desses princípios, que enfatizamos e valorizamos o contexto, as relações que tivemos ao longo da pesquisa.

Nesse sentido, voltamos ao âmago do presente trabalho: *Como a apropriação do SCALA na construção de narrativas propicia a participação e a interação em crianças com TEA incluídas na Educação Infantil?* A partir da referida pergunta, iniciou-se uma longa discussão e análises riquíssimas sobre as narrativas visuais, o SCALA, a linguagem que constituiu o todo e não somente partes e o autismo.

Mas, para responder tal questão, centramo-nos nas concepções de Vygotsky (2007, 2009), Wertsch (1998), Luria (1989), Tomasello (2003) e Burke (1969). E, assim, atribuímos significados às narrativas visuais, à imaginação, ao Sistema SCALA, abordados pelos

processos psíquicos superiores; atenção conjunta; instrumentos e os signos; representações nas interações sociais e culturais; internalização do aprender e ação simbólica. Como diz Manguel (2008, p. 76),

a narração tem o propósito de dar expressão e contexto às experiências privadas, de tal modo que, reconhecida pelo conjunto da sociedade, as percepções individuais (de tempo e espaço, por exemplo) possam adquirir um sentido comum, compartilhado, que sirva de fundamento ao saber.

Um sentido partilhado nas cenas mais significativas com que dialogamos entre histórias, desenhos, participações e interações sociais, culturais, políticas e cognitivas. Um momento que refletiu sobre cada detalhe, que percebeu o outro e suas inúmeras formas de expressar-se. Nessas cenas, mostraram o quanto foi significativa a exploração do uso do SCALA, mesmo com a alta ou com a baixa tecnologia. As estratégias foram de narrar a história, de criar personagens, de montar histórias, de brincar com pictogramas e de ler livros adaptados. Entre um rabisco e outro, desenhos se constituíram em histórias dramatizadas. O resultado foi grandioso, fabuloso, enriquecedor, que permitiu às crianças extravasarem sua imaginação, que potencializou um participar diferente, um participar curioso, envolvidos por sentimentos pelos objetos que compõem uma interação fantástica.

E neste contexto, reconhecemos que o processo de conhecer e manipular o Software SCALA passou por vários pontos positivos e negativos. Inicialmente, as crianças mostraram dificuldades ao utilizar o sistema, desde a escolha de personagens e cenários até o simples ato de clicar no pictograma e colocá-lo na história a ser narrada. As inúmeras ações que o SCALA oferece eram um mistério no início, sendo que algumas não foram utilizadas pelas crianças, como: importar imagens, salvar, concluir e incluir balões de diálogos. No entanto, percebemos que o uso contínuo do SCALA possibilitou uma autonomia das crianças em: escolher layout, cenário, personagens e manipular as ações: girar, inverter, trazer para trás ou para frente. Assim como, explorar as demais categorias: objetos, natureza, pessoas e alimentos. Logo, podemos concluir que as crianças constituíram novas capacidades com as narrativas visuais a partir do SCALA, significando novas/outras formas de aprender e explorar um mundo além da tecnologia.

Entre cenas, também se apresentou um outro mundo que as maravilhas eram avistadas ao longe, quase não possível as reconhecer... inexistentes! Que golpeou, refutou através do limitar dos corpos... do controlar os movimentos... e de tantas outras que possibilitaram e condicionaram um dos sujeitos a ir para uma escola de Educação Especial.

Momentos que influenciaram na pesquisa, implicaram nos resultados, em que o incluir e o excluir se defrontavam. Assim como, a medicalização mascarada através do cansaço, do sono, do distanciar de um mundo que o fabular não se fazia presente. Acontecimentos que deram um contorno ao trabalho diferente do imaginado, que possibilitaram outros olhares, questionamentos, interpretações, conceitos e aprendizados. Interpretar o mundo real... a realidade que insiste e existe nas salas de aula mundo afora... que de um diagnóstico cria-se um sujeito.

Por tudo que foi evidenciado, levantado nesta pesquisa, acreditamos que os sujeitos se apropriaram do SCALA, nas suas diversas conjunturas, que entre uma história e outra, entre personagens e cenários propiciaram uma participação ativa e uma interação social ... uma efetiva inclusão através das ações simbólicas. Processos pertinentes que se fizeram presentes ao longo do trabalho. Uma apropriação atrelada à comunicação, aos gestos, à leitura das imagens, aos movimentos dos corpos, à relação com os objetos. Uma teia de significados, tecida nas particularidades de cada sujeito e de suas intenções compartilhadas com o próximo. “A linguagem da poesia e das histórias, que reconhece a impossibilidade de nomear o mundo de modo mais preciso e terminante, nos reúne sob a égide de uma humanidade fluída e compartilhada, ao mesmo tempo que nos confere identidades transparentes” (MANGUEL, 2008, p. 33).

Os sujeitos, assim, participaram e interagiram pelas ações mediadas, potencializando a autonomia no uso do SCALA, ampliados pelas comunicações e pelos processos psíquicos superiores. E nestes processos compreendemos a relação existente entre as narrativas, a representação e a interação social, no qual provocou um dos sujeitos emergir num mundo das histórias, vivenciando um enredo e um personagem! Uma imaginação intrínseca ao meio e suas criações. Uma representação visual, comportamental e linguística permitindo interagir, participar... incluir-se!

Assim, ao fim de um percurso entre histórias, sujeitos e SCALA, um ato reflexivo nos completa: fomos todos agentes ativos de uma caminhada repleta de leituras (o outro, o livro, o eu), imaginação e (re)significados. Fomos todos autônomos e cúmplices de uma experiência fabulosa entrelaçada pelos signos e instrumentos, um jogo paralelo do real ao irreal, um momento de compartilhar conhecimentos, entendimentos, invenções e ações – o querer fazer e o querer estar. Atos tais, mediados pelas vozes, diálogos, discursos, muitas vezes sustentados pela Comunicação Alternativa.

Vozes olhadas, faladas, gesticuladas e interpretadas, que resplandecem um novo/outro cenário de interação e participação – modos singulares de ser e de estar. Um trampolim para a inclusão, para conceber a cultura em uma perspectiva para além das impostas pela sociedade. Um jeito de partilhar desejos, prazeres e saberes – uma linguagem que entre imagens se fez potente!

Ao ritmo da música de Paulo, das curiosidades de Caio e dos movimentos incessantes de Gabriel, possibilitaram-se estratégias para além do livro e do computador. Mas, tais estratégias foram somente um alicerce para o aprender, para o participar e o interagir... são necessários outros aprofundamentos em uma área de pouca pesquisa, sobretudo, na primeira infância.

Nesse aprofundar, fazemos uma pausa, que permite uma visibilidade em que o SCALA se fez presente e compôs um trajeto nas nuances da participação e da interação imerso nas narrativas visuais. Uma pausa necessária, para “ver” um além de, outros contornos e efeitos para novas pesquisas.

Pistas, possibilidades, indícios focados em ampliar o trabalho na Educação Infantil, junto com o SCALA e a Literatura Infantil, na promoção de uma comunicação consistente, de leituras e interpretações realizadas pelos pequenos, que possibilitarão uma outra concepção à alfabetização e para novos/outros aprendizados. Além disso, o trabalho na primeira infância é a “fase mais oportuna para começar a quebra das barreiras sociais e a discriminação com as quais normalmente se defrontam pessoas com limitação”, assim como “os programas de alta qualidade resultam em melhor desenvolvimento cognitivo, social e da linguagem para as crianças” (MENDES, 2010, p. 52 e 51).

O trabalho também abre portas para uma reflexão sobre a formação dos professores, sobre a qualidade do ensino, que permite vislumbrar um novo sujeito não subjugado aos manuais clínicos. Assim como o uso de medicamentos que influenciam de uma forma avassaladora o aprender e o ensinar. Assuntos, muitas vezes questionados, discutidos, mas que retornam à sala de aula mais potentes e agressivos... que sim, nunca permitirão uma inclusão efetiva.

É preciso “**ler**” imagens, palavras, o outro, o eu... é preciso **ver**... é preciso **escutar**... é preciso **fabular**... é preciso **dialogar** – palavras ao vento, mas que possibilitam um novo conhecer... por fim, é preciso **ACREDITAR!**

*"A pintura nunca está acabada, nem nunca começa, uma pintura é como o vento,
algo que caminha sempre, sem descanso." (Joan Miro)*

Fecham-se as cortinas e um ato se encerra

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. **Memória do objeto** – uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. *Bakhtiniana*, São Paulo, 2009, v. 1, n. 1, p. 8-22
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- AVILA, B. G. **Comunicação aumentativa e alternativa para o desenvolvimento da oralidade de pessoas com autismo**. Dissertação. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS. Porto Alegre: 2011.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. **The Dialogic Imagination: Four Essays**. Austin, University of Texas Press, 1981.
- BAKHURST, D. “Lessons from Ilyenkov”. *The Communication Review* 1,2. 1995. P. 155-178.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. 3. Ed. São Paulo: Hucitec, 1994.
- BENJAMIN, W. **Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem humana**. In: *Sobre Arte, Técnica Linguagem e Política*. Lisboa: Antropos, 1992, p177-196.
- BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fadas**. 22ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- BEZ, M. R. **Comunicação Aumentativa e Alternativa para sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento na promoção da expressão e intencionalidade por meio de Ações Mediadoras**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação. Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul. Porto Alegre, 2010
- _____. 2014. **SCALA - Sistema de comunicação alternativa para processos de inclusão em autismo**: uma proposta integrada de desenvolvimento em contextos para aplicações móveis e web. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.
- BORUCHOVITCH, E. **A auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial**. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social da escola*. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. P. 55-88
- BOSA, Cleonice. **Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.15, p. 77-88. Porto Alegre, 2002.

BRANDE, Carla Andréa. ZANFELICE, Camila Cilene. **A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens.** Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 43-56, jan./abr. 2012

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: imprensa oficial, 1988.

_____. **Parecer CNE/CEB RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: DOU, 2001.

_____. MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 13/2009**, aprovado em 3 de junho de 2009 - Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: DOU, 2009.

_____. **DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.. Brasília: DOU, 2011.

_____. MEC. **Educação Inclusiva: a escola.** SEESP/MEC (Coord.); organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004, v.3. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/afamilia.pdf>>. Acesso em: nov. 2013.

_____. MEC/SEF Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** Brasília 1998

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura.** Cortez Editora, 1995.

BRUNER, J. **Realidade Mental, Mundo Possíveis.** Porto Alegre, Artmed: 1998.

_____. **Acts of meaning.** Cambridge, MA: Harvad University Press, 1990.

_____. **Atos de Significação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUSATTO, Cléo. **A Arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço.** Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

_____. **Contar e encantar: pequenos segretos da narrativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BURKE, K. **A grammar of motives.** Berkeley University of California Press, 1969.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. BOSA Cleonice Alves. **Competência Social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura.** Revista Psicologia & Sociedade; 21 (1): 65-74, 2009.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade.** São Paulo: Contexto, 2011.

CARVALHO, Luís Miguel. **Governando a educação pelo espelho do perito**: uma análise do pisa como instrumento de regulação. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, 2009.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil**. 35ª Reunião Nacional da ANPEd – 21 a 24 de outubro de 2012, Centro de Convenções do Hotel Armação, Porto de Galinhas – PE.

COELHO, Nelly. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 7ª Ed. São Paulo: Moderna, 2003.

COMPAGNON, Antoine. **O Trabalho da citação**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

CULLER, Jonathan. **Teoria Literária**: uma introdução. São Paulo: Beca Produções Culturais LTDA, 1999.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DERDYK, Edith. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1990.

DOMINGOS, Adenil Alfeu. **Entre os signos diático da Lingüística e triático da Semiótica**. IN: CARDOSO, Clodoaldo M. (Org.) Diversidade e igualdade na comunicação - coletânea de textos do Fórum da Diversidade e Igualdade: cultura, educação e mídia. Bauru: FAAC/Unesp, SESC, SMC, 2007.

DUNHAM, P. J., & MOORE, C. **Current themes in research of joint attention**. IN: MOORE, C. e DUNHAM, P. (Eds.). Joint attention: Its origin and role in development. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1995.

ÉLUARD, Paul. **Antologia da Poesia Francesa**. Tradução e organização de Cláudio Veiga. Record, 2a. Ed. ampliada, Rio de Janeiro, 1999.

FARIA, M.A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 3ª.Ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FARIAS, Iara Maria de. MARANHÃO, Renata Veloso de Albuquerque. CUNHA, Ana Cristina Barros da. **Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva**: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set.-Dez. 2008, v.14, n.3, p.365384.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FONTANIER, Pierre. **Les Figures du discours**. Introdução de Gérard Genette. Paris, Flammarion, 1968.

FOSCARINI, Ana Carla. **A intencionalidade de comunicação mediada em autismo: um estudo de aquisição de gestos no sistema SCALA**. 2013. Dissertação (mestrado) -

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 203.

FRANKS, C. M. **Origens, história recente, questões atuais e estados futuros da terapia comportamental**: uma revisão conceitual. In: CABALLO, V. E. (Org.) Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento. São Paulo: Santos Livraria Editora, 1996.

FREITAS, Ana Beatriz Machado de. **A mediação lúdica no espectro autista**: uma possibilidade comunicativa e de intervenção psicopedagógica. Revista "Educação Especial" v. 22, n. 33, p. 41-58, jan./abr. 2009.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de. 2011. **Corpos que não param**: criança, "TDAH" e escola. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa. **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n.2, p.57-63, 1995.

GÓES, Maria Cecília R. **As relações intersubjetivas na construção de conhecimento**. In: GÓES, Maria Cecília R.; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A significação nos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. Campinas, SP: Papirus, 1997.

GOFFMAN, Erving. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. Petrópolis, Vozes, 1985.

_____. **Footing**. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. Sociolinguística interacional. Porto Alegre: Age, 1998.

_____. *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interacion*. Indianapolis: Bob-Merrill, 1961.

_____. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981

GOMES, Camila Graciella Santos. MENDES, Enicéia Gonçalves. **Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.16, n.3, p.375-396, Set.-Dez., 2010.

GOMES, Rosana Carvalho. NUNES, Débora R. P. **Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum**: uma proposta de intervenção. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 143-161, jan./mar. 2014.

GRIBOSKI, Claudia Maffini. **Inclusão**. Revista Educação Especial. Brasília, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008.

GUMPERZ, J. J. **O significado social da estrutura lingüística**: alternância de códigos na Noruega. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. Sociolinguística interacional. Porto Alegre: Age, 1998.

GUSFIELD, J.R. **Kenneth Burke on symbols and society**. Chicago: University of Chicago Press, 1989.

HEDEGAARD, Mariane. **A Zona de Desenvolvimento Proximal como base para o ensino**. IN: DANIELS, Harry (org.). **Uma Introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HELD, J. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1980.

HOBSON, Peter P. LEE, Anthony. HOBSON, Jessica A. **Qualidade do Brincar Simbólico em crianças e Autismo: Uma perspectiva do Desenvolvimento Social**. Journal of Autism and Developmental Disorders, V. 39, p.12 a 22, 2009.

HORN, Maria da G. S.. **Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004

HUTCHINS, E. **Cognition in the Wild**. 2ª Ed. Massachusetts: MIT, 1996.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. CAIADO, K. R. M. **APAE: 1954 a 2011: algumas reflexões**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papyrus, 1996.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras: Seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005

KLEIN, Claudia Lisandra. **As crenças do professor na relação com seu aluno com autismo: um estudo de caso**. 2011. Monografia (Especialização) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Porto Alegre, BR-RS.

KRAMER, S. **A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

LAGO, Mara. **Autismo na escola: ação e reflexão do professor**. 2007. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS

LAMPREIA, Carolina. **A regressão do desenvolvimento no autismo: pesquisa e questões conceituais**. Revista Educação Especial | v. 26 | n. 47 | p. 573-586 | set./dez. 2013

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana – danças piruetas e mascaradas**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Experiência e alteridade em educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias. SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. AGRIPINO-RAMOS Cibele Shírley. **Inclusão de Crianças Autistas: um Estudo sobre Interações Sociais no Contexto Escolar.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, Jan.-Mar., 2014.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Centauro, 2004.

LEVIN, Esteban. **Clínica e educação com as crianças do outro espelho.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LIMA, Adriana Flávia S. **O. Pré-escola e alfabetização, uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget.** 9ª ed. Petrópolis: Vozes. 1998.

LIRA, Juliana Onofre de. TAMANAHA, Ana Carina. PERISSINOTO, Jacy. OSBORN, Ellen. **O relato de histórias em crianças do espectro autístico: um estudo preliminar.** Rev. CEFAC. Jul-Set; 11(3):417-422, 2009

LÜDKE, Jacqueline Prates Rocha. **Autismo e inclusão na educação infantil: um estudo sobre as crenças dos educadores.** 2011. Monografia (Especialização) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Porto Alegre, BR-RS.

LURIA, Alexander Romanovich. **A construção da Mente.** São Paulo: Ícone, 1992.

_____. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MANGUEL, Alberto. **A cidade das palavras: as histórias que contamos para saber quem somos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. **Lendo Imagens: Uma história de amor e ódio.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001

MARANGONI, J.C. **A função da ergonomia em um sistema de informação visual pictórico.** 186p. Bauru: 2003. Dissertação (mestrado em Desenho Industrial) – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Universidade Estadual Paulista.

MARCONI, M.A. LAKATOS, E.M. **Fundamentos da Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação.** 5ª Ed. 8ª impressão. São Paulo: Ática, 2006a.

_____. **Atividades de compreensão na interação verbal.** IN: PRETI, Dino (org.) Estudos de língua falada: variações e confrontos. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006b.

MAROCCO, Vanessa. **Sujeitos com Autismo em relações: Educação e modos de interação.** 2012. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS

- MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. **A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar.** *Rev. psicol. polít.* São Paulo, v.11, n.22, dez. 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519549X201100020011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 13 março de 201.
- MATTOS Laura Kemp de. NUERNBERG, Adriano Henrique. **Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil.** *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 129-142, jan./abr. 2011
- MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: Histórias e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2005.
- MEC/INEP. **CENSO DE 2012.** Elaborada por Inep/DEED. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: abril. 2014.
- _____. **Educacenso 2013.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso: maio. 2014.
- _____. **Microdados 2010- 2013.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basicalevantamentos-microdados>>. Acesso: março de 2014.
- MEIRELES, Cecilia. **Flor de Poemas.** Rio de Janeiro: Record, 2003.
- MELLO, S. A. **Contribuições de Vygotski para a Educação Infantil.** IN: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Org.). *Vygotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.* Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão Marco Zero: começando pelas creches.** Araraquara: Junqueira e Marin, 2010
- MENEZES, Marizilda dos Santos. PACHOARELLI, Luis Carolso (org.). **Design e planejamento : aspectos tecnológicos.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009
- MEIRIEU. Philippe. **Aprender... sim, mas como.** 7 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MINICK, Norris. **O desenvolvimento do Pensamento de Vygotsky: Uma introdução a *Thinking and Speech* (Pensamento e linguagem).** IN: DANIELS, H. (Org.). *Uma introdução a Vygotsky.* São Paulo: Loyola, 2002.
- MITCHELL, W.J.T. **‘Interdisciplinarity and Visual Culture’.** *Art Bulletin*, 1995
- MOBRICE, I. A. S. **Encantamentos e delícias: criança em contato com a literatura infantil.** *Leitura: teoria & prática.* Campinas, 1990.
- MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MONTE, Barbara Terra do. **Cenas de uma relação: o encenar do aprender.** 2012. Monografia (Especialização) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de

Educação. Curso de especialização Educação Especial: Processos Inclusivos, Porto Alegre, BR-RS

MORAES, Fabiano; GOMES, Lenice. **A arte de encantar o contador de histórias contemporâneo e seus olhares**. São Paulo: Cortez Editora, 2012

MORAIS, Alessandra Fonseca de. **Nos caracóis do livro infantil: entre a linguagem verbal e ilustrativa**. 157p. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Fundação Educacional de Divinópolis, 2007.

MORAIS, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. *Ciência & Educação*. 2003, v.9, n.2, p. 191-211

MORIN, E. **Epistemologia da Complexidade**. IN Schnitman, D. F. (org.). *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, pp. 274-289.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10 –** Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PASSERINO, L. **Pessoas com Autismo em Ambientes Digitais de Aprendizagem: estudo dos processos de Interação Social e Mediação**. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – UFRGS – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. Porto Alegre, 2005.

_____, L. M. **Comunicação alternativa, autismo e tecnologia: estudos de caso a partir do Scala**. In: Theresinha Guimarães Miranda; Teófilo Alves Galvão Filho. (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. 1ed. Salvador/BA: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2012, v. 1, p. 217-240

PASSERINO, Liliana M. SANTAROSA, Lucila M. Costi. TAROUCO, Liane M. R. **Interação Social e Mediação em Ambientes Digitais de Aprendizagem com sujeitos com Autismo**. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, Volume 15 - Número 1 - Janeiro a Abril de 2007.

PASSERINO, Liliana; MONTARDO, Sandra. **Inclusão social via acessibilidade digital**. *Revista da Associação nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação*. Abril de 2008.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. **A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade**. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 16, n. 1, p. 71-79, Apr. 2000 Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722000000100010>>. Acesso n 12 Março de 2015

PEIRCE, C.S. **Semiótica**. 3. Ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PEREIRA, E. T. **Brinquedos e infância**. Presença pedagógica, São Paulo, nº 44, p. 7-9, mar./abr. 2002

PEREIRA NETO, Eloi Alexandre. **A Ambivalência do Papel do Professor de Apoio Permanente em Salas Regulares do Ensino Fundamental**. Universidade Estadual de Londrina, Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, Londrina, 2009.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PONTECORVO, C., AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se Aprende: interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

PRETI, Dino. **Alguns problemas interacionais da conversação**. IN: PRETI, Dino (org.) *Interação na fala e na escrita*. 2ª Ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003

RAMACHANDRAN, V.S. OBERMAN, L.M. **Broken Mirrors: A Theory of Autism**. Scientific American, 2006.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RICHARDSON, R. **Pesquisa social: método e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RIZZOLATTI, G. CRAIGHERO, L. **The mirror-neuron system**. Annual Review of Neuroscience, 27, p. 169–192, 2004.

RODRIGUES, G. F. **E se os outros puderem me entender? Os sentidos da Comunicação Alternativa e Suplementar produzidos por educadores especiais**. 2011. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2011.

RODRIGUES, Isabel de Barros. MOREIRA, Luiz Eduardo de V. LERNER, Rogerio. **Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar**. Teoria e Prática, vol. 14, núm. 1, 2012, pp. 70-83. Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo, Brasil

ROSSETTO, E.; BRABO, G. **A Constituição do Sujeito e a Subjetividade a partir de Vygotsky: algumas reflexões**. Travessias Ed 05. (UNIOESTE. Online), v. 5, p. 01-11, 2009.

SACKS, O. **Um antropólogo em Marte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAMAIN, Etienne.(org.) **Como pensam as imagens**. Editora Unicamp: Campinas, 2012.

SANINI, Cláudia. **Um estudo de caso longitudinal sobre a competência social do Autismo e Inclusão na Educação Infantil: criança e o papel da educadora**. 2011. Doutorado (Tese) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Porto Alegre, BR-RS.

SANTOS, Michele Araújo. SANTOS, Maria de Fátima de Souza. **Representações sociais de professores sobre o autismo infantil**. Revista Psicologia & Sociedade; 24 (2), 364-372, 2012.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Promovendo o Desenvolvimento do Faz-de-Conta na Educação Infantil**. IN: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Orgs). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

SERRA, Dayse. **A educação de alunos autistas: entre os discursos e as práticas inclusivas das escolas regulares**. Revista Eletrônica Polêmica. LABORE: Laboratório de Estudos Contemporâneos, 2008.

SERRALLER, Francisco Calvo. Los géneros de la Pintura. Madrid: Edições Taurus, Coleção Pensamneto, 2005

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2004.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. M. (Org.). Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional. Bauru: UNESP/FC; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

SILVA, Cássia M. M. **Imagem x palavra: a recuperação da informação imagética**. Interdiscursos da ciência da informação: arte, museu e imagem. Rio de Janeiro: IBICT/DEP, 2000.

SILVA, Luiz Antônio da. **Estruturas de participação e interação na sala de aula**. IN: PRETI, Dino (org.) Interação na fala e na escrita. 2ª Ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003

SISTO, Celso. **Textos & pretextos sobre a arte de contar histórias**. 3 Ed. rev. e ampl Belo Horizonte: Aletria, 2012.

SMITH, E. R.. **Affective and cognitive implications of group membership becoming part of the self: New models of prejudice and of the self- concept**. IN: . ABRAMS D; HOGG; M (Eds.). *Social identity and social cognition*. Oxford: Blackwell Publishers, (1999)

SMOLKA, A.L.B. **Internalização: seu significado na dinâmica dialógica**. Revista Educação & Sociedade, n° 42. Campinas, Papirus, 1992.

_____. **O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais**. Caderno Cedes, ano XX, n° 50, Abril/2000.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. & PINO, A. **A constituição do sujeito: uma questão recorrente?** IN: WERTSCH, J.; DEL RIO, P. & ALVAREZ, A. (orgs). Estudos socioculturais da mente. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

THIOLLENT, M.J.M. **Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução**. Cadernos de Pesquisa, 1984, n. 49, p. 45-50.

TODOROV, Tzvetan. **Mikhail Bakhtin: The Dialogical Principle**. Trans. Wlad Godzich. Manchester. Manchester UP, 1984.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **(IN)Disciplina: Construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. 15ª Ed. São Paulo: Libertad Editora, 2004.

VASCONCELLOS, Tânia de. **Criança do lugar e lugar de criança**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2482--Int.pdf>>. Acesso em: 4 julho de 2012, às 20h 04min.

VASQUES, Carla Karnoppi. **Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil**. 2008. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de PósGraduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2008

VASQUES, Carla K. BENINCASA, Melina Chassot. **Cartas a um jovem aluno: a leitura como dispositivo na formação de professores para a educação especial e inclusão escolar**. 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **La imaginación y el arte em la infância**: ensayo psicológico. Madrid: Akal, 1996.

_____. **Psicologia pedagógica**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001/2009.

_____. **Fundamentos de Defectología**. Obras Completas, Tomo V. Habana: Editorial Pueblo e Educacion, 1997.

_____. **Pensamiento y lenguaje**. Obras Escogidas. Tomo II. Madrid: Visor, 1985

_____. **Second International Interdisplinary Conference on Perspectives and Limits of Dialogism in Mikhail Bakhtin**. Estocolmo, Suécia, 3-5 jun, 2009. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 123-132, 2010.

WAJSKOP, G. **Conhecendo a criança: O papel do jogo na educação das crianças**. Avisalá, São Paulo, nº 17, p. 9-15, jan, 2004.

WERTSCH, J. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **La Mente en Acción**. Buenos Aires: Aique, 1999

WING, I. **El autismo em niños y adultos: uma guá para la família**. Buenos Aires: Paidós, 1998.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANON, Regina Basso. **Déficit na iniciativa de Aten Compartilhada como principal preditor de comprometimento social no Transtorno do Espectro Autista**. 2012. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Porto Alegre, BR-RS.

ZOURABICHVILI, François. **“Vocabulário Deleuze”**. Rio de Janeiro, 2004. Edição eletrônica da Faculdade de Ciências Humanas da UNICAMP.

ANEXOS
E
APÊNDICES

ANEXO A

Termo de consentimento informado

O Projeto SCALA (Sistema de Comunicação Alternativa para Letramento com Autismo),, visa desenvolver e aplicar um sistema que possibilite a comunicação de sujeitos com déficits de comunicação com a finalidade de produzir narrativas e comunicações sejam orais ou simbólicas a partir do uso do sistema com crianças que apresentem tais déficits.

Com esta finalidade, as crianças participantes serão acompanhadas em sessões com a finalidade de promover trocas comunicativas e produção de narrativas. As sessões poderão ocorrer individual ou em conjunto com os outros sujeitos participantes da pesquisa. A forma de coleta de dados ocorrerá através de registro audiovisual e relatos em diário de campo desenvolvido pela equipe de pesquisa após cada sessão.

Os dados e resultados individuais desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito, que venha a ser publicado. A participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Se, no decorrer da mesma o(a) participante resolver não mais continuar terá toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo.

Os pesquisadores responsáveis por esta pesquisa são a Professora Líliliana Maria Passerino (Faculdade de Educação/UFRGS) e sua equipe, que se comprometem a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida que eventualmente o participante e/ou responsável legal venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente através dos telefones (051) 3308.3778 ou por email liliana@cinted.ufrgs.br, ou pelo telefone (51) 3308-3629. Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu autorizo meu filho a participar da pesquisa.

Nome do Filho (a) _____

Nome do Responsável: _____

Rg do Responsável: _____

Fone para contato: _____

Assinatura Responsável: _____

Liliana Maria Passerino
Professora Pesquisadora

Termo de consentimento informado para mães dos participantes da pesquisa

Eu _____, CPF _____,
RG _____, responsável mãe do sujeito participante _____, depois de
conhecer e entender os objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa do projeto Sistema de
Comunicação Aumentativa e Alternativa Fase III: Narrativas Visuais na Educação Infantil, aceito participar da
mesma por meio de entrevista individual que acontecerá no início da mesma com a finalidade de fornecer dados
referente ao meu filho/a.

Estou ciente que os dados da entrevista estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos
participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito, que venha a ser publicado. Estou ciente
também que minha participação é de caráter voluntário, sendo possível desistir a qualquer momento da mesma.
Os pesquisadores responsáveis por esta pesquisa são a Professora Liliana Maria Passerino (Faculdade de
Educação/UFRGS) e sua equipe, que se comprometem a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida
que eventualmente o participante e/ou responsável legal venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente
através dos telefones (051) 3308.3778 ou por email liliana@cinted.ufrgs.br, ou pelo telefone do CEP (51) 3308-
3629

Após ter sido devidamente informada de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas
dúvidas, eu concordo em participar da pesquisa.

Porto Alegre, __ de _____ de 201__

Pesquisador responsável pelo projeto

Mãe do sujeito da Pesquisa

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu _____, CPF _____, RG _____, responsável legal do
sujeito participante,

depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Prof. Dra. Liliana M. Passerino pesquisadores do projeto de pesquisa **Sistema de Comunicação Alternativa para Letramento de Criança com Autismo - Fase III: Produção de Narrativas Visuais na Educação Infantil** a realizar fotos e registros visuais que se façam necessárias do meu filho de quem sou responsável, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização desses registros para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor da equipe de pesquisa da pesquisadora, acima especificada, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004).

Porto Alegre, __ de _____ de 201__

Pesquisador responsável pelo projeto

Sujeito da Pesquisa

Responsável Legal

ANEXO B

educacenso

INEP

Matrículas – Educação Básica

Tabela 1. Número de Matrículas na Educação Básica por Etapas e Modalidade de Ensino, segundo a Dependência Administrativa - Brasil 2012

Dependência Administrativa	Etapas e Modalidades											
	Total	Creche	Pré-Escola	Ensino Fundamental Regular			Ensino Médio Regular	Educação de Jovens e Adultos		Educação Profissional	Educação Especial	
				Total	Anos Iniciais	Anos Finais		Fundamental	Médio		Classes Especiais e Escolas Exclusivas	Classes Comuns (alunos incluídos)
Total	50.545.050	2.540.791	4.754.721	29.702.498	16.016.030	13.686.468	8.376.852	2.561.013	1.345.864	1.063.655	199.656	620.777
Federal	276.436	1.245	1.309	24.704	7.164	17.540	126.723	1.299	14.579	105.828	749	1.155
Estadual	18.721.916	6.433	51.392	9.083.704	2.610.030	6.473.674	7.111.741	916.198	1.200.061	330.174	22.213	205.227
Municipal	23.224.479	1.603.376	3.526.373	16.323.158	10.916.770	5.406.388	72.225	1.600.720	43.047	20.317	35.263	377.237
Privada	8.322.219	929.737	1.175.647	4.270.932	2.482.066	1.788.866	1.066.163	42.796	88.177	607.336	141.431	37.158

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar.

2) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

3) Ensino Fundamental: inclui matrículas do turmas do ensino fundamental de 8 e 9 anos.

4) Ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.

5) Educação especial: inclui matrículas de escolas exclusivamente especializadas e/ou classes especiais do ensino regular e/ou educação de jovens e adultos.

6) Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial, semipresencial e EJA integrado à educação profissional de nível fundamental e médio.

7) Educação profissional: não inclui matrículas de educação profissional integrada ao ensino médio.

educacenso

INEP

Matrículas – Educação Especial

Tabela 6. Número de matrículas da Educação Especial por etapa Brasil - 2007-2012

Ano	Total	Classes especiais e escolas exclusivas						Classes comuns (Alunos incluídos)					
		Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional	Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional
2007	654.606	348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295	395
2008	695.699	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	546
2009	639.718	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	702.603	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096
2011	752.305	193.882	23.750	131.836	1140	36.359	797	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361
2012	820.433	199.656	18.652	124.129	1090	55.048	737	620.777	40.456	485.965	42.499	50.198	1.659
Δ% 2011/2012	9,1	3,0	-21,5	-5,8	-4,4	51,4	-7,5	11,2	2,8	11,2	28,2	5,8	21,9

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

Matrículas – Educação Especial

Gráfico 7. Distribuição das matrículas de Educação Especial na Rede Privada - Brasil - 2012

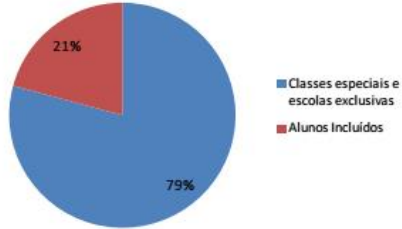
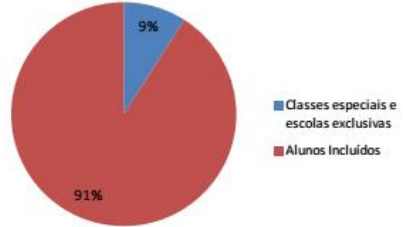


Gráfico 8. Distribuição das matrículas de Educação Especial na Rede Pública - Brasil - 2012



ANEXO C

Requisitos funcionais do sistema ScalaWeb – Narrativas visuais
REQF01- Escolher layout de tela: corresponde a escolha do <i>layout</i> de tela. Ao abrir o <i>software</i> , uma janela com as cinco opções de <i>layout</i> existentes é automaticamente aberta. Ao clicar sobre uma das opções, a tela é redefinida de acordo com a opção escolhida. O usuário poderá escolher entre as cinco opções disponíveis, que são: uma tela dividida em quatro quadros; uma tela em branco; uma tela dividida em 3 quadros, uma tela dividida em 6 quadros e outra com dois quadrados. Iniciar com quadro branco na tela principal do sistema. A resolução sugerida para melhor visualização do <i>site</i> será de 1024 por 768.
REQF02- Carregar imagem: permite carregar as imagens do banco de dados do <i>software</i> para formar os quadros. O usuário realiza a escolha entre as categorias (ícones-botões-imagens próprias, entre outros.) de imagens disponíveis. Abre uma janela com as imagens da categoria selecionada e escolhe a desejada, clicando com o <i>mouse</i> na mesma. Depois o usuário deverá clicar na tela de edição e, então, a imagem aparecerá na tela do quadro. Se uma imagem for selecionada do sistema operacional, essa deverá ser gravada no banco de ícones “minhas Imagens”.
REQF03- Carregar cenário: permite carregar as imagens de cenário do banco de dados do <i>software</i> para formar o fundo dos quadros. Quando o usuário desejar colocar um cenário ou cor no quadro de sua história, este deverá clicar no ícone cenários ou na paleta de cores, dentro da janela de Alterar Cenário. Abre uma janela com os cenários/cores e após escolha, o usuário clica com o <i>mouse</i> no cenário/cor escolhido. O cenário/cor ocupará o tamanho do quadro e ficará fixo.
REQF04- Aumentar imagem: permite aumentar o tamanho da imagem contida no quadro. O usuário clica com o <i>mouse</i> na imagem desejada e, posteriormente, no ícone “aumentar imagem”. Ela aumenta em 20% do seu tamanho. A cada clique, a imagem será redimensionada, até no máximo 90% do tamanho do quadro.
REQF05- Diminuir imagem: permite diminuir o tamanho da imagem contida no quadro. O usuário clica com o <i>mouse</i> na imagem desejada, e após, no ícone de Diminuir Imagem, a qual diminuirá em 20% do seu tamanho. A cada clique, a imagem será redimensionada, até 20 pixels de altura por 20 pixels de largura, aproximadamente.
REQF06- Rotacionar imagem: permite rotacionar a imagem em 90 graus para a direita. O usuário clica com o <i>mouse</i> na imagem desejada e, posteriormente, no ícone “rotacionar”, então a imagem é rotacionada em 90 graus no sentido horário a cada clique.
REQF07- Enviar imagem para frente: permite trazer a imagem para frente das demais imagens existentes no quadro. O usuário clica com o <i>mouse</i> no ícone “enviar para frente”, após clica sobre a imagem escolhida e esta vai para frente das demais imagens existentes no quadro.
REQF08- Enviar imagem para trás: permite enviar a imagem para a trás das demais imagens existentes no quadro. O usuário clica com o <i>mouse</i> no ícone “enviar para trás”, após clica sobre a imagem escolhida e esta vai para trás das demais imagens existentes no quadro.
REQF09- Apagar imagem (borracha): permite excluir uma imagem do quadro. O usuário clica com o <i>mouse</i> no ícone “apagar”, após clica sobre a imagem escolhida e esta é apagada (excluída).
REQF10- Limpar (lixeira): permite limpar o quadro desejado ou a história toda. O usuário clica com o <i>mouse</i> no ícone “lixeira”, então é aberta uma janela de confirmação, se aceita, o quadro ou a história toda é apagada, dependendo da tela atual que o usuário se encontra.
REQF11- Definir narrativa: permite definir a narrativa do quadro. O usuário terá um espaço para texto para que possa escrever acima do quadro criado. O espaço da narrativa ficará disponível para edições/alterações dentro do quadro em que se encontra.
REQF12- Escolher balão: permite a escolha de balões de fala, pensamento, descrição. Quando clicar com o <i>mouse</i> no ícone balão, abrirá uma janela com diversos balões e o usuário clica sobre o desejado, da mesma forma que imagens, e então clica no quadro de edição, no lugar onde deseja posicioná-lo. O texto do balão poderá ser alterado, clicando sobre ele, e então no ícone de edição de texto.
REQF13- Inverter imagem: permite inverter a direção de uma imagem. Ao clicar com o <i>mouse</i> na imagem desejada e posteriormente no ícone “inverter”, a imagem será invertida, espelhada.

<p>REQF15- Executar som: executa o sintetizador para que ele leia as narrativas existentes nos quadros. O usuário clica com o <i>mouse</i> no ícone “Executar som”, após no quadro. O som é reproduzido através do sintetizador de voz.</p>
<p>REQF16- Salvar história: permite salvar a história construída, posteriormente, esta poderá ser aberta e reeditada. O usuário clica no ícone salvar. Na primeira vez, abre uma janela onde é solicitado um nome à história e escolhido se ela ficará pública ou privada, ou salva no computador, depois clica em salvar. A história será salva dentro do <i>login</i> do usuário. O limite máximo é de 200mb por usuário. Uma história salva como pública fica disponível para que qualquer usuário do sistema tenha acesso para visualizar ou editar a história. E quando for salva como privada, fica disponível somente para o usuário que a criou. No momento da abertura de uma história, deve haver um controle de versão da mesma, evitando que dois usuários editem e salvem a mesma história pública de forma concorrente. Deverão ser gravadas em espaços separados as histórias públicas e as privadas.</p>
<p>REQF17- Abrir história: permite que o usuário abra arquivos anteriormente salvos em seu <i>login</i> (ou histórias públicas), ou arquivos do computador, e que seja possível continuar a história, se desejar. Clicando com o botão do <i>mouse</i> no ícone abrir, abrirá uma janela com a lista de histórias públicas e privadas. Ao clicar na opção escolhida, abrem duas opções (públicas e privadas). As histórias existentes serão apresentadas e o usuário selecionará a desejada, e o sistema a abrirá, tornando-a disponível para visualização.</p>
<p>REQF18- Imprimir história: permite que o usuário imprima a história aberta no sistema. O usuário clica com <i>mouse</i> no ícone imprimir, e a história aberta na tela principal será impressa.</p>
<p>REQF19- Animar história: permite que o usuário assista a história de forma animada. Ao clicar no botão “animar” o usuário irá visualizar a história criada em forma de um livro, quadro por quadro. A capa deverá conter o título da história (nome do arquivo salvo), nome do autor (mesmo nome do <i>login</i>) e a data da última edição. Pressionando a tecla ESC (cancelar visualização) ou terminando a animação, deverá voltar à tela de edição.</p>
<p>REQF20- Reproduzir: permite que o usuário assista a animação da história.</p>
<p>REQF21- Desfazer operação: permite que o usuário desfça as alterações realizadas por ele. O usuário deverá poder desfazer até suas dez últimas mudanças. Para desfazer, ele deve clicar no botão do <i>mouse</i> no ícone desfazer, e a última ação será desfeita na tela principal do <i>software</i>, até dez vezes.</p>
<p>REQF22- Arrastar imagem: permite que o usuário mude a posição de uma imagem contida em um quadro. O usuário deverá clicar sobre a imagem e então sobre a posição desejada, e a imagem mudará de lugar.</p>
<p>REQF23- Armazenar imagem: permite que o usuário escolha uma imagem e armazene em seu banco de imagens (minhas imagens).</p>
<p>REQF26- Solicitar ajuda: permite que o usuário solicite ajuda ao sistema. Ao clicar no ícone ajuda, abrirá um manual de utilização do sistema.</p>
<p>REQF27- Exportar: permite que o usuário exporte sua história para seu computador. Ao clicar no ícone exportar, abre-se uma janela e o usuário poderá escolher onde quer salvar, depois clica com o <i>mouse</i> em ok. A história será salva em um arquivo em extensão .pdf para que o usuário possa olhar a história salva sem acesso à internet.</p>

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL –
UFRGS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EDUCAÇÃO –
PPGEDU

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

ORIENTADORA: Prof. Dr^a. Liliana Maria Passerino

ORIENTANDA: Esp. Barbara Terra do Monte

Prezado Colega, estamos iniciando uma nova etapa de pesquisa no uso do Sistema SCALA que visa ajudar na comunicação de alunos da ed. infantil e séries iniciais com problemas na sua comunicação.

Para tanto, estamos realizando um levantamento de possíveis casos de acompanhamento, dentro do espectro autista. Se tiver interesse em participar da pesquisa com seu aluno ou turma responda as questões abaixo:

1. Nome: _____

2. Dados de contato: E-mail: _____

Telefone: _____ Telefone escola: _____

3. Escola: _____ Bairro: _____

4. Sinalize as opções que se aplicam ao seu trabalho

() turma ciclo

_____ () SIR

() outro setor _____

5. Em caso de ser professor de sala de aula ou de sir responda:

5.1 Número de alunos: _____

- 5.2 Tem algum aluno que apresente diagnóstico TEA:
() SIM () aberto() fechado
() NÃO
- 5.3 Quantidade de alunos com esse diagnóstico em sua sala? _____
- 5.4 Idade dos alunos: _____
6. O aluno também frequenta a SIR: ____ SIM ____NÃO
7. Em relação à comunicação de esse(s) aluno(s) indique as características que percebe
() Não verbal () Pouca fala () Fala fluente () gestos
() fala hiperformal () inversão pronominal () outra _____
8. 13 Descreva em poucas palavras como acontece a interação e a comunicação com os colegas _____
9. A “Hora do Conto” está inserida no planejamento semanal: ____ SIM ____NÃO
10. Como ocorre? _____
11. A sala de aula possui televisão: () SIM () NÃO
12. Qual a frequência do uso de tecnologias na sala de aula
() Nunca () Pouco () Freqüente () Sempre
13. Existe laboratório de informática na escola: ____ SIM ____NÃO
14. Tem acesso a internet? () SIM () NÃO

OBRIGADA!