

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Mestrado em Educação

DANIEL NOVAES GOMES PEREIRA

**RELAÇÕES DE ENSINO: POSSIBILIDADES DE (TRANS) FORMAÇÃO
DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E SEU
PROFESSOR**

**Itatiba
2018**

DANIEL NOVAES GOMES PEREIRA - RA: 002201600977

**RELAÇÕES DE ENSINO: POSSIBILIDADES DE (TRANS)FORMAÇÃO
DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E SEU
PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, linguagens e Processos Interativos.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Paula de Freitas.

**Itatiba
2018**

367.11
N815r

Novaes, Daniel.

Relações de ensino: possibilidades de (trans)formação de um aluno com transtorno do espectro autista e seu professor / Daniel Novaes. – Itatiba, 2018.

114 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.

Orientação de: Ana Paula de Freitas.

1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Perspectiva Histórico-Cultural. 3. Desenvolvimento Humano. 4. Educação Especial. 5. Professores - Formação.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM EDUCAÇÃO

Daniel Novaes Gomes Pereira defendeu a dissertação "RELAÇÕES DE ENSINO: POSSIBILIDADES DE (TRANS)FORMAÇÃO DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E SEU PROFESSOR" aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 27 de fevereiro de 2018 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Ana Paula de Freitas

Profa. Dra. Ana Paula de Freitas
Orientadora e Presidente

Maria Inês Bacellar Monteiro

Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro
Examinadora

Daniela Dias dos Anjos

Profa. Dra. Daniela Dias dos Anjos
Examinadora

*I've been reading books of old
The legends and the myths
Achilles and his gold
Hercules and his gifts
Spiderman's control
And Batman with his fists
And clearly I don't see myself upon that list*

*But she said, where'd you wanna go?
How much you wanna risk?
I'm not looking for somebody
With some superhuman gifts
Some superhero
Some fairytale bliss
Just something I can turn to
Somebody I can kiss*

(Something Just Like This - Coldplay)

AGRADECIMENTOS

Hoje não sou mais o mesmo e nem o mais do mesmo de dois anos atrás, fui afetado, tocado por inúmeros outros, por suas narrativas. Vi que não buscam por pérolas no fim do oceano, prontas e acabadas, mas em pegar argila para construir e (trans)formar-se, partindo das suas especificidades para um movimento maior, e, assim, vivendo os percursos de uma história... Ah... O drama! (aprendido, imitado, encenado, conflitado, (trans)formando...). Por isso, sou grato a todos os outros que me tocaram de alguma forma, e, destaco meu agradecimento à:

DEUS – Graças te dou! Nosso elo, construído na lava da batalha, fundido, indissociável... Sem o senhor eu nada seria, e não chegaria até aqui, sou grato pelos conselhos, nos momentos mais difíceis, estiveste comigo, minha rocha, meu amigo sincero. É tão grandioso arquitetando o universo, e mesmo assim, tão pequeno para habitar em mim!

ANA – Obrigado! Minha significadora, professora, orientadora, ajudadora, esse ser humano sensível, que foi à luta comigo, assim como o lapidário faz com uma pedra bruta, foi me ajudando a tornar-me polido. O diamante não teria o mesmo valor se o lapidário (o outro) não o tivesse tocado; o que valho é inestimável, mas o que passo a significar deste momento em diante, com certeza, não são as mesmas coisas de dois anos atrás, vejo o mundo, sua (trans)formação é um drama. Obrigado professora Ana.

PROFESSORES – Cada um de vocês sempre trouxe inúmeros autores em suas narrativas, mas pelo modo como fui significando nossas relações de ensino, sempre teve um ou outro com o qual eu me identificava mais, por isso,

Frei Nilo Agostini, obrigado por Paulo Freire.

Milena Moreto, obrigado por Mikhail Bakhtin.

Maria de Fátima Guimarães, obrigado por Carlo Ginzburg.

Luzia Bueno, obrigado por Yves Clot.

Luzia Batista de Oliveira Silva, obrigado por Walter Benjamin.

Daniela Dia dos Anjos, obrigado por Marx.

Ana Paula de Freitas, obrigado por Vigotski.

CAPES¹ – Obrigado! A bolsa integral possibilitou algo que desde pequeno nunca tive: tempo exclusivo para me dedicar aos estudos. Ela foi fundamental no processo de desenvolvimento meu, de Davi, enfim, da pesquisa! Quando, embasados na leitura de autores da perspectiva histórico-cultural refletimos sobre os nossos modos de atuação no mundo, começamos a (trans)formarmo-nos.

FAMÍLIA – Obrigado Gilmar (pai), Valdelís (mãe), Quezia (irmã), Esther (irmã) e Carol Piccolo (prima) pela, como diz meu pai, pazciência.

COLEGAS – Aos meus colegas de disciplinas, meu grande agradecimento, nossos diálogos sempre tão produtivos, contribuíram de modo único para a construção deste trabalho.

BANCA – As considerações, os olhares e as (re)significações foram de grande valia, ajudaram a tramar essa pesquisa, a cereja do bolo! Muito obrigado professoras: Ana Paula de Freitas, Daniela Dia dos Anjos e Maria Inês Bacellar Monteiro.

DAVI – Meu companheiro nesta empreitada! Obrigado por me ensinar e mostrar novas possibilidades, pelo jogo das significações. Vencemos o gigante!

¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

*“E não vos conformeis com este mundo,
mas transformai-vos pela renovação do vosso entendimento,
para que experimenteis qual seja a boa, agradável, e perfeita vontade de Deus”.*

Romanos 12:2

NOVAES, Gomes Pereira. **Daniel – Relações de Ensino: Possibilidades de (Trans)Formação de um Aluno com Transtorno do Espectro Autista e seu Professor. 2018.** Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.

RESUMO

Este estudo insere-se na linha de pesquisa “Educação, linguagens e Processos Interativos”. Seu tema é o processo de elaboração de conhecimento de uma criança com TEA e de seu professor no contexto da EEE; o objetivo é compreender as possibilidades de aprendizagem de um aluno com TEA em situações escolares, especificamente: a) investigar, a partir do trabalho desenvolvido, os indícios de possibilidades de elevar o pensamento do aluno para um nível abstrato, favorecendo a constituição das funções psíquicas superiores; b) investigar o processo de elaboração de conhecimento do aluno e, ao mesmo tempo, o processo de elaboração de conhecimento do professor-pesquisador, c) buscar indícios do processo de (trans)formação dos modos de agir do professor e do aluno, d) compreender como essa (trans)formação vai afetando a relação pedagógica. O estudo pauta-se no referencial teórico-metodológico da Perspectiva Histórico-Cultural, em específico, nos estudos de Lev Semenovitch Vigotski que enfatizam o papel fundante da linguagem para o desenvolvimento humano. A respeito das crianças com deficiências, o autor considera que elas elaboram uma nova maneira de compreender e se relacionar, e, por esse motivo, ao lidar com elas, as barreiras limítrofes da deficiência (as insuficiências), não podem ser muros que impeçam a ação do professor. Esse, por sua vez, precisa atentar-se para os caminhos compensatórios estabelecidos nas relações sociais. Com base nessas ideias, este estudo considera que crianças com TEA têm seu desenvolvimento atrelado às condições sociais favoráveis. O trabalho de campo foi realizado no segundo semestre de 2016, focalizando atividades pedagógicas desenvolvidas entre o aluno e o professor-pesquisador. As situações foram videogravadas e registradas em diário de campo; as filmagens foram transcritas integralmente, considerando os movimentos corporais, expressões e gestos dos participantes. Ao decorrer do trabalho de campo, o professor-pesquisador refletindo sobre sua prática, muda o modo de se relacionar com o garoto, e, nesse movimento de trocas e (re) construções, o aluno também se modifica. As análises revelam que a relação professor-aluno, mediada pela palavra, constituiu-se como espaço de (trans)formação, elaboração e desenvolvimento, tanto do aluno como do professor.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Perspectiva Histórico-Cultural. Desenvolvimento Humano. Educação Especial. Professores - Formação.

ABSTRACT

In the research line "Education, Languages and Interactive Processes", the theme of this study is: the process of knowledge elaboration of a child with ASD and his teacher in the context of School of Special Education and the objective is to understand the learning possibilities of a student with ASD in school situations, specifically: a) investigate from the work developed, the possibilities of raise the student's thinking to an abstract level, favoring the constitution of superior psychological functions; b) to investigate the process of elaboration of the student's knowledge and, at the same time, the process of elaboration of the teacher-researcher's knowledge, c) to seek sign of the process of (trans) formation of the teacher and student's modes of action, d) understand how this (trans) formation affects the pedagogical relationship. The study is based on the theoretical-methodological reference of the Historical-Cultural Perspective, in particular, in the studies of Lev Semenovitch Vygotsky that emphasize the beginning role of language for human development. About the children with disabilities, he considers that they develop a new way of understanding and relating, and for this reason, in dealing with them, the boundary barriers of disability (the insufficiencies) can not be walls that prevent action of the teacher. This, in turn, needs to be attentive to the compensatory ways established in social relationship. Based on these ideas, this study considers that children with ASD have their development linked to favorable social conditions. Fieldwork was carried out in the second half of 2016, focusing on pedagogical activities developed between the student and the teacher-researcher. The situations were videotaped and registered in field diaries; the filming was transcribed in full, considering the body movements, expressions and gestures of the participants. In the course of fieldwork, the teacher-researcher reflects on his practice, changes the way he relates to the boy, and in this movement of exchanges and (re) constructions, the student also changes. The analysis reveals that the teacher-student relationship, mediated by the word, constituted as a space for (trans) formation, elaboration and development of both, student and teacher.

Keywords: Autistic Spectrum Disorder. Cultural Historical Perspective. Human Development. Especial Education. Teacher - Formation.

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	12
INTRODUÇÃO	21
Davi e o pé de Feijão	21
Modos de Participação: implicações do método TEACCH para a relação pedagógica....	25
CAPÍTULO 1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.	30
1.1 Local da pesquisa	32
1.2 O aluno Davi	35
1.3 A construção dos dados: o professor-pesquisador e o aluno Davi.....	37
CAPÍTULO 2. PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: O DESENVOLVIMENTO HUMANO.	40
2.1 O meio, o signo e a palavra.....	45
2.2 O processo de desenvolvimento: a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal.	51
2.3 Desenvolvimento das funções psíquicas superiores	53
2.4 Vigotski e os estudos sobre a deficiência	57
CAPÍTULO 3. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ASPECTOS DIAGNÓSTICOS E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS, CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	61
3.1 Aspectos históricos e diagnósticos para entendimento do TEA	61
3.2 A educação de alunos com TEA: estudos na perspectiva histórico-cultural.	65
3.3 A educação de alunos com TEA: E a formação do professor?	68
CAPÍTULO 4. O JOGO DAS SIGNIFICAÇÕES: A RELAÇÃO DE ENSINO ENTRE O PROFESSOR-PESQUISADOR E DAVI.	73
4.1 Eixo I – O processo de elaboração de conhecimento do professor-pesquisador e de Davi: como essa (trans)formação afeta a prática pedagógica?.....	74
Episódio 1 – “Liberdade para todos”	75
Episódio 2 – “Ah que drama! As idas e vindas do processo de desenvolvimento”	78
Episódio 3 – “O sol nascente é tão belo, Sítio do Pica-Pau amarelo”!	83
4.2 Eixo II – A relação pedagógica entre o professor-pesquisador e Davi: os indícios das possibilidades de desenvolvimento psíquico superior	87
Episódio 4 – “Arroz, feijão, batata e macarrão”!	88
Episódio 5 – “Eu tenho um cavalo preto por nome de ventania...”	91
Episódio 6 – O eu, o outro e nós.	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS	106

MEMORIAL

As narrativas são importantes, o saber narrado de pai para filho, de avô para neto, entre amigos e as trocas de vivências, vivifica a história, mas não é só isso, as vivências materializadas em textos, ou a sua troca pela palavra, possibilita que os sujeitos se constituam sempre com alguém, e esse alguém com outros alguém, e assim, infinitamente – as narrativas autobiográficas trazem as marcas dos tempos vividos e possibilitam significações do passado no presente – as (re) significações. (FROCHTENGARTEN, 2005; NACARATO; PASSEGGI, 2013; PREZOTTO *et. al.* 2015; BOLSANELLO, 2017)

As lembranças abrem as portas para o que veio antes e depois. Uma recordação chama outra, compondo uma teia de rememorações mais ou menos singular, cuja textura se alinhava pela maneira como cada memorialista recolhe e amarra as imagens pregressas e busca sua significação. (FROCHTENGARTEN, 2005, p. 374)

Deste modo, inicio relatando minha lembrança ao ler ‘Experiência e pobreza’ de Walter Benjamin. O autor nos conta a parábola de um velho, que na ânsia de sua morte, relata aos filhos um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não o encontra. Passado algum tempo, as vinhas produzem bastante e eles percebem que o pai transmitira uma experiência: a felicidade não estava no tesouro, mas no trabalho (BENJAMIN, 1987, p. 114). Percebo nesse exemplo, um saber narrado, vivido, transmitido historicamente de pai para filho. Por isso trago minhas memórias, elas ajudam a compreender como fui me constituindo até chegar ao mestrado, e além, como as relações com as pessoas me afetaram.

O mestrado em Educação tornou-se um sonho realizado, mas antes, percorri vários caminhos, e, ao evocá-los, saio da minha bolha confortante e entro em uma atmosfera confrontante, onde o monólogo², sendo social, traz as marcas das vozes que me constituem enquanto ser humano, assim, as palavras reverberam meu ser, possibilitando que eu afete a natureza que me cerca e seja afetado por ela – ao transformar a natureza, ela me transforma.

Nasci na cidade de São Paulo, dia 23 de abril de 1992, chorei, e assim, a palavra ‘vida’ me foi significada. Há quem diga que somos mortais, não posso acreditar nisso, a alma

² Conceito trazido por Bakhtin para explicar a natureza social da enunciação: “na realidade, o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social” (BAKHTIN, 2006, p.111).

humana pode ser o testemunho dos homens em vida, e, como tornar esse pensamento insignificante, se as explicações diversas me fazem acreditar que a palavra é luz, e quem a tem, sai da obscuridade e se torna consciente e, por meio dela, torna-se humano, então, a minha luz acendeu antes do nascimento.

Minha mãe disse a meu pai que estava grávida, ela não queria, tinha medo do leite da minha irmã secar, isso aconteceu no ano de 1991, minha irmã mais velha tinha um ano de idade. Nesse contexto nasci, e, com saúde, fui crescendo. Eu chorava muito, não gostava que as pessoas me pegassem no colo. Quando estava na rua, mesmo pequeno, saía correndo no meio dos carros, pode ser, que desde cedo, busquei por liberdade, – penso sermos livres, mas não em totalidade. Ser livre seria poder fazer o que quiser e quando quiser, mas assinei o contrato com a sociedade, e então, meus caminhos se estreitaram, não posso expressar minha opinião sobre o que penso sem sofrer consequências, a ideia de liberdade é falsa, temos obrigações: religiosas, políticas, sociais... E elas devem ser seguidas, pois, acredito que exista uma força maior tomando conta de nossas vidas.

Quando eu estava com dois anos de idade, meu pai foi para o estado de Mato Grosso do Sul (terra dos meus avós maternos e paternos) abrir uma floricultura. Lembro-me muito daquela época, passei um ano maravilhoso, brincava na rua, subia em árvores, como pode alguém com tão pouca idade fazer tudo isso? Bom, andei aos nove meses, e por ser grande, e como a cidade era pouco habitada, a rua era extensão do quintal da casa dos meus avós. Nessa época, tive perto de mim meus avós paternos e maternos, eu ia pescar, era cuidado por meus tios e tias.

Os tempos passaram, voltamos do estado do Mato Grosso do Sul para a cidade de Várzea Paulista (interior de São Paulo). Éramos quatro: eu, meu pai, minha irmã mais velha e minha mãe, que trabalhava na capital, só a víamos aos finais de semana, e como éramos carentes de afeto, a afetávamos por meio da bagunça, queríamos ser notados, e o que acontecia? Apanhávamos da minha mãe, do meu pai, e, quando não deles, dos garotos na rua; minha irmã me defendia, era boa de briga.

Pode ser que esse contexto até aqui apresentado, me fez crescer com a sensibilidade voltada às questões do ‘diferente’, ‘anormal’, do ‘excluído’, por ter me sentido assim em diversos momentos da minha trajetória.

A ausência de mãe fez que eu esquecesse o que era ter uma, o que era ter família e afeto: foram tantas babás e tanto tempo com pessoas estranhas. Como não desocupávamos a mente assistindo televisão (em casa não tinha, a religião não permitia, e meus pais seguiam à

risca), eu e minha irmã mais velha ficávamos olhando para a parede, sem tinta. Em um único cômodo da construção, passávamos horas imaginando programas e desenhos, líamos muitos livros, revistas e gibis.

Nos meus dias na escola, um fato marcante foi quando a professora pegou um menino loiro do olho azul no colo, eu também queria, e como era tímido e sempre ia sujo, lutei comigo mesmo e quebrei as barreiras do silêncio que me consumiam dizendo: "me pega no colo". Falei tão rápido que a professora disse "o que?" Enfim, voltei ao mundo das sombras, fiquei sem falar e sem colo.

Com 12 anos eu era considerado um meninão, a estatura era de alguém de 15, por causa disso, meu pai me colocou para ajudá-lo no trabalho de pedreiro. Eu tinha conseguido então uma forma de conseguir o dinheiro para o salgadinho na hora do intervalo. Era quase todos os dias, como gostava! O sabor? Era de cebola! Foi então que comecei a perceber que através do trabalho remunerado eu conseguiria mudar a minha situação e popularidade na sala de aula, desde então, nunca parei de trabalhar. Nessa época, iniciei os estudos musicais na igreja. Aprendi a tocar violino e meus pais pediam para eu tocar a todos que iam em casa. Que vergonha! Eu era tímido, ainda sou, sozinho toco melhor, em público fico tremendo, vermelho, e violino é difícil.

No ano de 2007, com 15 anos, comecei influenciado pelo meu pai, o curso de Eletricista de Manutenção no 'Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial' (SENAI) de Jundiá. Nessa época, trabalhava com meu pai no período da manhã, ia para o SENAI no período da tarde e de noite cursava o ensino médio. As matérias que estudava no curso, revia nas aulas, então sempre me adiantava na matéria, às vezes ajudava os professores a explicar para os colegas. Nas aulas de língua portuguesa eu ajudava um rapaz, éramos colegas na igreja; nas aulas de matemática, o professor explicava, eu entendia e fazia os exercícios rápido, por conta disso, ele pedia para que eu andasse na sala perguntando quem queria ajuda.

Bom, terminei o ensino médio junto com o SENAI no ano de 2009, comecei a ficar desesperado, pois não sabia qual curso iria fazer, minha mãe queria que eu fizesse Medicina, meu pai Engenharia Civil e eu? O que queria? Fui à igreja buscar a palavra e Deus falou face a face comigo, que me ajudaria e me prepararia os estudos. Confiante na palavra do senhor, prestei o ENEM, não passei na primeira chamada, foi então que orei e pedi para o senhor me ajudar, abri o sistema do 'Programa Universidade para Todos' (PROUNI) novamente e vi Pedagogia, não sabia o que era, mas disse, senhor, o senhor sabe o que eu quero, mas sabe além do meu querer, sabe o que é bom para mim, e sabia mesmo, passei em Pedagogia,

comecei a cursar e quase desisti quando entrei em um projeto da Fundação Casa³. Ao ingressar, fiquei apreensivo com as ‘dicas’ dadas pelos outros monitores do programa, pois falavam sobre o mau comportamento dos alunos, fiquei aterrorizado pelas falas, pensava que não conseguiria ficar nem uma semana. Aos poucos fui percebendo que eles queriam ser ouvidos e jogar futebol. Eu dava espaço para isso, mas também desenvolvíamos atividades pedagógicas.

Minha passagem pelo curso de Pedagogia foi única, tenho lembranças dos professores e dos colegas. Minha mãe cursava Farmácia Bioquímica e eu entrei como bolsista do PROUNI na Universidade Paulista, no campus de Jundiaí. Esse fato tornou o primeiro dia de aula engraçado, minha mãe me acompanhou até a sala de aula (eu tinha 17 anos, mas era um rapaz alto) e quando abri a porta, só tinham mulheres. Eu assustei, pensei ter entrado na sala errada. No decorrer do curso, imaginei que entrariam mais homens para me acompanhar e servir de referência, porém, os que haviam, desistiram nas primeiras semanas, e fiquei só eu e elas.

Durante o curso comecei a estagiar em uma instituição de educação especial. O que eu fazia enquanto estagiário? Tudo! Trocava fralda, dava banho, conversava com os alunos, brincava e quando a professora da sala faltava, eu me tornava o professor, lia histórias, tocava violão, sentava no chão com eles, apagava as luzes da sala e colocava filme. Quando me lembro das situações vivenciadas me vêm lágrimas aos olhos.

Como realizei o trabalho de conclusão de curso em consonância ao estágio na instituição, pude observar que, na educação especial, os alunos, quando tinham a possibilidade de estarem em um espaço mais significativo para eles, interagem mais e demonstravam maior interesse em realizar as atividades. Eles sentiam-se motivados.

Nessa instituição, as salas de aula, com seus espaços amplos e com quatro alunos por sala, eram ambientes favoráveis para o professor e para o aluno; o alfabeto, os números, o calendário e a agenda, fixados nas paredes, possibilitavam que os alunos se situassem no tempo e no espaço. Nas aulas de psicomotricidade e educação física, os ambientes foram modificados de forma que os alunos viessem construir e aprender, permitindo o desenvolvimento cognitivo.

³ Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA) – instituição vinculada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania, tem a missão primordial de aplicar medidas socioeducativas de acordo com as diretrizes e normas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (FUNDAÇÃO CASA, 2017, n.p.).

Para alunos na faixa etária entre 6 e 10 anos, os professores utilizavam diversos recursos visuais e os alunos interagiam com os ambientes propostos pelos professores, e foram além, criando ambientes imaginários, liderando situações de grupo tanto de aprendizagem quanto de atividade lúdica, com tema e regra estabelecidos por eles – quando não se pensa no aluno desde a criação do ambiente escolar, acontece o que Lima apud Tiriba (2007) afirma, os espaços escolares planejados para as crianças, servem também como depósito de mercadoria. Por isso, o trabalho do arquiteto precisa relacionar-se com o dia a dia do professor – as áreas mal projetadas, retiram da relação pedagógica a capacidade de criar da criança e a limita a um professor à sua frente.

Esse pensamento se modificou, hoje percebo o papel do meio no processo de desenvolvimento da criança, mas é um meio mediado, significado pelos outros, não é uma simples relação criança e ambiente físico, é uma complexa teia de inter-relações, a criança não é simples como um ‘pen drive’, não basta conectá-la ao novo ambiente, aos estímulos, é necessário sempre, em todas as situações, a relação entre ela e o outro, em suma, com as pessoas e os instrumentos técnico-semióticos⁴.

Confesso que me identifiquei com meus alunos diagnosticados como autistas⁵, pois assim como eu, se isolavam. Não contei isso? Como aluno, eu me isolava o tempo todo, na sala de aula sempre o da primeira carteira, não participava dos intervalos, ficava sempre na minha.

Após a graduação, comecei a especialização em Educação Especial com ênfase em deficiência intelectual no ‘Centro Universitário Padre Anchieta’ (UNIANCHIETA). Nesse curso, minhas indagações culminaram na pesquisa sobre “Autismo e Educação: Ensino Ou Tratamento?” Como discussão, foram pinçados alguns pontos como: as principais instituições que lidam com esse público e suas respectivas histórias, os aspectos neurológicos do autismo e a pergunta chave do trabalho ‘o autista é ensinado ou tratado?’

Nesse trabalho de conclusão de curso, enfoquei o estudo do tema e destaquei os aspectos sobre o comportamento do indivíduo autista, o que me possibilitou entender que esse sujeito não deve ser tratado ou ensinado, e sim que ambos trazem bons resultados no que diz respeito a sua comunicação com o mundo externo a ele, embora os déficits presentes na

⁴ Esse conceito será explicado em capítulo posterior.

⁵ Neste memorial usarei as denominações “autista” e “autismo” para ser fiel às memórias e ao modo como essa condição me foi apresentada. Em capítulos posteriores, farei referência ao Transtorno do Espectro Autista, em conformidade com a terminologia aceita pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de transtornos mentais.

síndrome autística o conduzem para o tratamento especializado como: terapia ocupacional, fonoaudiologia, dentre outros.

Quando se fala em tratar uma pessoa, o que nos vem à mente é o médico tratando a doença do paciente. Na história da educação especial, o enfoque educacional partiu dos pressupostos médico-clínicos (JANNUZZI, 2004) então, nos pautávamos nos dizeres dos limites orgânicos e buscávamos tratar aspectos comportamentais como: repetição, autoagressão e manias de organizar, com atividades oriundas do método comportamental “Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados à Comunicação (TEACCH)”.

Ao terminar a graduação, fui contratado como professor nessa mesma instituição. Considero uma vitória ter sido selecionado para substituir a professora da sala, ela não foi despedida, precisou trocar de horário, e como a sala ficaria sem professor, assumi. A troca de funções não foi fácil, embora já conhecesse os processos burocráticos da instituição, ter que me desdobrar entre os alunos e os papéis para preencher, me fez pensar na qualidade do ensino que estava sendo ofertado para aqueles jovens, pois inúmeras vezes os deixava de lado para preencher sistemáticos formulários de avaliações.

Era muito bom ser professor, estar com eles e buscar novos modos de aula, mas, às vezes, eu ficava apreensivo, triste, desmotivado...Eu tinha muitas atribuições, por conta disso me questionava: será que é minha função trocar fraldas, dar comida na boca, limpar, trocar, cuidar, e nos minutos de ‘folga’, ensinar jogos repetitivos? Preencher tanto papel? Embora eu fizesse com amor por meus alunos, isso me incomodava da seguinte forma: será que estudei e me especializei para dar comida, banho e trocar fralda?

Atravessado por essas questões buscava por atividades que interligassem minhas funções aos conteúdos escolares, mas, nesse jogo de erros e acertos, sempre a mercê de uma metodologia, reforçava o desenvolvimento elementar dos meus alunos. Era como se a maratona acabasse sempre na metade. Buscar novos modos de aula não era simples, o jeito como eu trabalhava era questionado por meus superiores. Lembro-me de sempre estar camuflando as atividades, algumas vezes, quando escutava as vozes no corredor, corria e escondia os livros, as pinturas e a massinha no armário, outras vezes, desligava o computador direto no estabilizador, nesse jogo de pega esconde, nunca me pegaram, não tive punições, mas essa atmosfera me fazia ter dores de cabeça e desmotivação, o não reconhecimento profissional me fazia não ter vontade de ir dar aula. Os questionamentos diziam respeito às atividades que eu sugeria como: música, contos, filmes e atividades com outros alunos da

escola⁶, então, toda vez que eu fazia uma atividade diferente das organizadas no método pedagógico⁷ adotado pela instituição, ficava apreensivo e com medo de entrar alguém na sala, pois, às vezes, a coordenadora chegava e questionava os modos de aula para o aluno. Nesse contexto, fui perdendo o gosto em ser professor.

As práticas pedagógicas da instituição sempre orientadas para atividades mecânicas levavam-me a questionar a prática realizada. Pensava eu do seguinte modo: de que adianta meus alunos saberem colocar moedas no cofre, se eles não se apropriaram do conceito de moeda e muito menos do cofre? De que adianta eles imitarem o carrinho indo para frente e para trás, se eles não sabiam nem o que era carrinho? Por vezes, nessas atividades, eles jogavam os objetos no chão, o que poderia eu fazer nessa situação? Rir! Eu sabia que minha prática pedagógica não condizia com a cultura escolar, o que eu não sabia era como conceber novos modos de me relacionar pedagogicamente com meus alunos.

Fiquei surpreso ao memorar tais situações, pois esse movimento autobiográfico me levou a refletir sobre como os caminhos percorridos possibilitaram a busca do desenvolvimento pessoal, a sempre buscar alternativas para as minhas práticas em sala de aula. Fazer o mestrado foi um objetivo traçado desde a graduação, os professores falavam que era a melhor forma de aprofundar nos estudos. Nessa época, comecei a pesquisar universidades, suas linhas de pesquisa e formas de trabalho. Em 2013, ano seguinte ao término da graduação, como já mencionei, comecei a cursar minha especialização em ‘Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual’ no ‘Centro Universitário Padre Anchieta’. Foi então que conheci a professora Maria Salomé Soares Dallan, ela me apresentou à Universidade São Francisco, me explicou sobre o programa de pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, e me ajudou a elaborar o projeto de pesquisa.

Terminei a especialização e passei no processo seletivo para cursar mestrado. A entrada no programa foi um grande passo para minha constituição como ser humano histórico e cultural.

Na disciplina ‘Seminários de Pesquisa’, ministrada pela professora Maria de Fátima Guimarães, tive oportunidade de retomar antigos questionamentos que permeavam a minha formação. O texto do autor Antonio Viñao Frago (1943) “Currículo, Espaço e Subjetividade” possibilitou que eu lembrasse algumas perguntas que antecederam minha chegada ao programa: de que maneira as relações sociais se transformam com o passar do tempo? A

⁶ Menciono os outros alunos da escola, pois, os diagnosticados com TEA, eram separados dos alunos com Deficiência intelectual, com a justificativa de que poderiam ficar agitados.

⁷ Posteriormente, iremos explicar mais detalhadamente sobre o método.

escola não deveria acompanhar tais transformações? Se a escola é um local onde o sujeito tem seu segundo contato social (pois o primeiro momento é com a família), não deveria ela ser planejada desde a sua estrutura física para oferecer instrumentos e conseguinte tornar os saberes contextualizados e dar significados as vivências dos alunos? Porque a escola continua excludente? De quem é o interesse pela escola? Qual a finalidade da escola especial?

Essas e outras inquietações me mobilizaram a querer investigar, a princípio, o papel dos recursos tecnológicos para o desenvolvimento de alunos autistas, de modo que meu projeto de pesquisa tinha como tema as possibilidades de aprendizagem destes alunos, especificamente, investigar o papel dos recursos tecnológicos para o desenvolvimento deles. O interesse pela pesquisa surgiu em decorrência da experiência profissional de seis anos em uma Escola de Educação Especial (EEE). Durante esse tempo, vinha percebendo que os recursos tecnológicos, tais como, clipes musicais e vídeos educativos, disponibilizados no site You Tube, despertavam nos alunos autistas, maior interesse em realizar as atividades, por serem ferramentas dinâmicas e significativas.

Aluno do programa de pós-graduação, professor para crianças singulares, filho - em síntese – enquanto ser humano, incomodado com a ‘roda quadrada’, percebi em minha docência, muitas prescrições me levando a realizar um trabalho que, a meu ver, não é significativo para os alunos diagnosticados com autismo. Ao refletir sobre minha prática, pergunto: será que sei o que estou pedindo aos alunos com os quais atuo? Será que sei os objetivos da realização de determinadas tarefas? Trabalhava com muitos jogos pedagógicos: encaixe de pinos, formas geométricas, cofre, cubos na lata, quebra cabeça, alinhavo, dentre outros, mas, até onde caminham juntos: jogos pedagógicos, ação docente e comercialização? A pergunta que fica é: os jogos são produzidos em sua gênese como ferramenta educativa ou como comercialização das práticas de educativas?

Durante as discussões nas aulas, percebi que os pensamentos de Paulo Freire (1986, 1988) se relacionam aos escritos de Vigotski (2000, 2001) quando Freire menciona que o homem não está no mundo como um ser passivo para o mundo, ele não é apenas um sobrevivente, ele está com o mundo e, que, portanto, todo diálogo é altamente criticizador e motivador. Tal analogia permite a reflexão de que os sujeitos aprendem, e, essa aprendizagem se dará de forma crítica com a necessidade de aprender a ler e escrever a realidade que o cerca.

Conforme fui me tornando professor e pesquisador da própria prática pedagógica, o modo como trabalhava foi sendo afetado pelos estudos teóricos realizados. Eu buscava

relacionar os conceitos e proposições da perspectiva histórico-cultural com as considerações dos professores, dos colegas e da minha orientadora. Por meio do diálogo, novas significações foram sendo produzidas; minha orientadora fazia intervenções que me levavam a refletir e transformar meus modos de pensar e de compreender as interações entre mim e Davi - o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), focalizado nesta pesquisa. Consequente, eu buscava significar o mundo para Davi, partindo sempre do saber narrado, inter-relacionado, vivenciado, minucioso... Essa relação também afetou Davi, buscávamos juntos por novos modos de tornar a relação pedagógica significativa, sempre arraigada nas questões do humano enquanto ser histórico, cultural, singular e dramático.

A seguir, na introdução, com o intuito de trazer à tona o problema da relação pedagógica entre professor-pesquisador e aluno, na dinâmica da metodologia comumente utilizada para alunos com TEA, traremos um episódio e, a partir dele, apresentaremos as questões que movem esta pesquisa e elucidaremos o objetivo desta investigação.

INTRODUÇÃO

Davi e o pé de Feijão

Situação: Eu e Davi⁸ estávamos nos preparando para conferir a rotina diária⁹. A atividade ocorreu durante a primeira aula do dia. Primeiro conferimos a ficha de Boa Tarde e depois a de Ciências; o tema da aula era ‘germinação no escuro’. Essa atividade não era frequente no método TEACCH. Assim, Davi não estava habituado a manusear o feijão, o algodão e o copo descartável para essa finalidade. Em pé, no fundo da sala, Davi estava mexendo nos jogos de encaixe da próxima aula, enquanto ele os manuseava, caminho pela sala de aula, organizando-a para a atividade de ciências. Vou ao encontro dele e o pego pela mão, começo a mostrar a rotina fixada na parede; estou em pé, atrás de Davi, entrego a ficha de ‘boa tarde’ em suas mãos, o ajudo a colocar no saquinho que está ao lado. Durante todo o tempo, o direciono com comandos verbais e manuais, quando o levo para sentar, Davi se recusa, então, puxo ele novamente e o coloco sentado.

T. 1¹⁰: Eu: *Davi, vamos conferir?*

Davi balança o objeto de madeira que está em sua mão enquanto balbucia:

T. 2: Davi: *ba bua ba.*

Continuo caminhando em sua direção e falo:

T. 3: Eu: *esse ainda não, esse é na outra aula.*

Pego o encaixe de pinos das suas mãos, Davi se assusta e se afasta, encosta na cadeira e fica batucando com as duas mãos na barriga, continuo com os comandos verbais:

T. 4: Eu: *vem, vamos conferir?* (Referindo-me à conferência da rotina do dia)

Seguro as mãos de Davi e vou puxando-o na direção da agenda, ele se recusa a ir, segura no armário e faz força no sentido contrário.

Enquanto caminhamos em direção à rotina fixada na parede ao lado do armário, seguro na mão direita e nas costas dele, durante a caminhada, tento incentivá-lo.

T. 5: Eu: *olha Davi, vem cá, boa tarde... olha a plaquinha, aqui ó, vamos pegar?*

Mostro as fichas, Davi está com o braço esquerdo estendido, mantendo distância entre ele e a rotina. Ele batuca com a mão na rotina enquanto balbucia:

T. 6: Davi: *bauuabua*

Continuo insistindo na atividade.

T. 7: Eu: *Pega a fichinha.*

⁸ Nome fictício dado ao aluno com TEA.

⁹ A rotina diária fica fixada do lado direito de quem entra na sala. Essa rotina contém todas as fichas com as aulas do dia, ao conferir, o aluno coloca a ficha no saquinho que fica ao lado.

¹⁰ Apresentamos os episódios em turnos (T.); conforme Marcuschi *apud* Dantas (2000, p.2), turno é “... a produção de um falante enquanto ele está com a palavra, incluindo a possibilidade de silêncio, que é significativo e notado...”.

Estou o tempo todo atrás; passando meu braço pôr cima de seu ombro, seguro em sua mão direita e o ajudo a retirar a ficha de boa tarde, enquanto ele segura a ficha, continua batucando com a mão esquerda na rotina, sua foto que estava fixada com velcro cai no chão.

T. 8: Eu: *opa caiu à foto.*

Ajudo-o a colocar a ficha no saquinho ao lado da rotina, estou sempre atrás dele, como se estivesse abraçando-o, consonante aos gestos vou falando:

T. 9: Eu: *ó, boa tarde.*

Ainda atrás dele, vou mostrando a ficha que está em suas mãos. Durante o processo de pegar a ficha e colocar no saquinho, oriento as ações dele, em seguida, pego a ficha que caiu no chão e mostro para ele:

T. 10: Eu: *aqui Davi, esse é o Davi, é você, ó você.*

Enquanto mostro, ele batuca com as duas mãos na barriga e balbucia:

T. 11: Davi: *auubua.*

Ele estende a mão e pega à foto que estou entregando, falo para ele:

T. 12: Eu: *é você! Muito bem!*

Pego novamente a foto e colo na rotina que está fixada na parede, ele continua em pé ao meu lado.

T. 13: Eu: *ó vem cá, agora a aula é de ciências Davi.*

Aponto a ficha novamente na rotina, ele olha. A porta da sala se abre, olhamos para ver quem é, estou segurando entre a mão e o punho esquerdo de Davi, faço sinal para a pessoa esperar, Davi aproveita e se vira para o lado da porta, ficando de costas para mim, enquanto se vira, batuca na barriga e diz:

T. 14: Davi: *auuuu*

Continuo apontando e verbalizando:

T. 15: Eu: *a aula é de ciências, olha aqui ciências.*

Ele batuca com a mão na parede, ajudo-o a pegar a ficha de ciências, ele continua a batucar e falar,

T. 16: Davi: *auuuu*

Colocamos a ficha no saquinho ao lado da rotina e repito

T.17: Eu: *ó, ciência.*

Segurando Davi pelo braço esquerdo, me abaixo e pego a sua foto do chão, pois caiu enquanto batucava. Vou puxando a cadeira e ele para sentar,

T. 18: Eu: *vamos ver o que mais que tem hoje na aula de ciências? Senta aqui para a gente ver.*

Vou puxando e ele fazendo força para trás, balbucia:

T. 19: Davi: *auubua*

Coloco-o sentado, dou um reforço positivo:

T.20: Eu: *aeeee Davi.*

Puxo a mesa de encontro a ele, Davi retira a placa com o seu nome e foto de dentro da cesta sob a mesa,

T. 21: Eu: *ó que legal quem veio na escola hoje? O Davi veio na escola, você!*

Ele mexe nas plaquinhas e as observa, pega uma com a mão esquerda e dobra ao meio. Olhando as plaquinhas balbucia,

T. 22: Davi: *aubuaa*

T. 23: Eu: *os dois são você, então quando vem na escola a gente coloca aqui.*

Saio de perto dele e vou do outro lado, colocar as fichas na parede (no espaço destinado a quem veio na escola e quem é o ajudante do dia). Davi coloca as duas mãos na lateral da mesa e se projeta para trás, fazendo o movimento de balançar. Chego perto e repreendo-o:

T. 24: Eu: *íiii mais vai cair ó.*

Puxo a cadeira para frente, me abaixo para pegar algumas peças que estavam no chão e ele repete o movimento. Davi suspira e novamente se balança na cadeira. Ele tenta arrancar algo que está nos dentes, pego as plaquinhas que mostram o dia: Nublado, Chuvoso ou Ensolarado e pergunto:

T. 25: Eu: *Davi, como o dia está hoje?*

Ele continua tentando tirar algo que está no seu dente, não espero ele responder e já verbalizo.

T. 26: Eu: *ó, ensolarado, ensolarado.*

Ele pega a plaquinha na mão, olha e começa a batucar com ela no ombro esquerdo, aponto para fora.

T. 27: Eu: *depois a gente vai lá fora ver o sol, tá bom? Depois a gente vai lá fora ver o sol.*

Puxo a plaquinha da mão de Davi que a segura com as duas mãos, ele tenta pegar novamente, eu prossigo:

T. 28: Eu: *então hoje está ensolarado, é segunda feira, é são as plaquinhas de segunda feira, mês de agosto, isso, é o mês de agosto.*

Enquanto vou mostrando, ele se balança na cadeira, batuca as mãos na mesa, faz cara de sério e fala:

T. 29: Davi: *abi, teiba, bibi, tabi, eiba, daiel.*

Fico de costas para ele, colocando as plaquinhas no calendário que fica na parede contrária à rotina. Davi, enquanto fala, continua a batucar as mãos na mesa

T. 30: Davi: *ouuaéio auéio.*

Coloco as plaquinhas e tento chamar sua atenção

T. 31: Eu: *aqui Davi, ó, agosto, segunda feira, hoje é dia.*

Quando falo, dia, Davi levanta seus braços e fala:

T. 32: Davi: *aa! Bua bua*

Durante a fala, ele está olhando para frente e movimenta seus braços para cima e para baixo, ele se exalta e diz alto.

T. 33: Davi: *OUÁÁÁ!!!* Volta a se balançar na cadeira, enquanto se balança vai dizendo:

T. 34: Davi: *aubá,*

Pego a câmera e reposiciono para focalizá-lo realizando a atividade de ciências, fico de frente para o aluno, curvo-me para falar com ele, e me mantenho assim durante a atividade. Davi com a mão esquerda semiaberta golpeia seu maxilar esquerdo. Depois disso, balança os braços e diz:

T. 35: Davi: *au pá, au pá.*

Ele projeta-se para trás, os pés frontais da cadeira estão no alto, caminho em sua direção e falo:

T. 36: Eu: *Davi, agora na aula de ciências ó, o que a gente vai fazer?*

Mostro para ele dois copos, um com feijão e o outro com água. Coloco-os na mesa, enquanto vou mudando as cestinhas de lugar, ele pega o copo com feijão, continuo a explicar a atividade, enquanto pego de volta o copo com feijão.

T. 37: Eu: *a gente vai fazer um experimento, ó, isso, o feijão, a água, mas não é para beber esse.*

Enquanto vou explicando, Davi manuseia os feijões e o copo, simultaneamente em voz baixa pronuncia:

T. 38: Davi: *uápá.*

Aponto para os feijões enquanto ele os olha

T. 39: Eu: *o feijão, ó que legal.*

Estou mostrando, Davi está levando sua mão esquerda para pegar o copo com água, tiro a mão dele do copo com água e explico:

T. 40: Eu: *Não, não é para beber aquele, você já bebeu.*

Ele insiste, continuo afirmando.

T. 41: Eu: *Aquele não. A gente vai fazer na plantinha.*

Davi continua insistindo em pegar o copo com água, novamente o repreendo.

T. 42: Eu: *Não*

Ele se balança na cadeira e tosse. Começo a explicar novamente o que será feito, ele está observando com as duas mãos no canto da mesa.

T. 43: Eu: *ó, tem o feijão, o algodão, o algodão.*

Ele novamente estende as mãos para pegar o copo com água; retiro a mão dele, entrego o pacotinho com semente que joga na mesa e começa a batucar em cima.

T. 44: Eu: *e olha esse aqui que legal, semente, você quer mais água? Então vamos dividir a água com o Davi.*

Ele observa o que estou fazendo, continua a batucar e dizer e voz baixa.

T. 45: Davi: *auá auá*

Entrego o copo com água, ele pega com a mão direita, mordisca duas vezes a borda e bebe rapidamente, continuo.

T. 46: Eu: *ó! Toma água, isso! Muito bem!*

Davi pega uns dos feijões que está na mesa e leva à boca, eu rapidamente tiro de sua mão, ele assusta,

T. 47: Eu: *Não! É para comer o feijãozinho Davi? Não, esse aqui é para a gente plantar.*

Sinalizo 'não' com a mão direita.

T. 48: Eu: *este não*

Davi volta a beber água, fico parado em pé na sua frente com as duas mãos em cima da mesa observando-o tomar água; novamente ele leva tenta levar à boca, mas retiro o feijãozinho de sua mão.

T. 49: Eu: *não, é o feijão, mas não é esse de comer, para comer o feijão, tem que estar cozido, e é só depois na hora do lanche.*

Ele continua a beber água e eu fico parado na sua frente debruçado sobre a mesa o observando.

T. 50: Davi: *uteibã*

T. 51: Eu: *é?*

Cutuco sua mão esquerda e pergunto

T. 52: Eu: *vamos fazer, já tomou água?*

Ele termina de beber, estou parado em pé na sua frente.

T. 53: Eu: *isso, "tá" tomando água, né Davi...*

(Registro videogravação: 01.08.2016).

Modos de Participação: implicações do método TEACCH para a relação pedagógica.

Nesse episódio – Davi e o pé de feijão – nos atentamos para os modos de participação meu (professor-pesquisador) e de Davi na execução do método TEACCH: ele fica em pé no fundo da sala mexendo nos jogos. Entre os turnos 1 e 5, Davi mostra indícios de expressar suas vontades ao se recusar a conferir a rotina. Esse movimento dele, ignorado pelo professor, limita as possibilidades de significação – seus gestos são desconsiderados em favor do cumprimento da rotina, preocupo-me com o tempo de cada aula, e, além de não tentar significar os movimentos do meu aluno, o reprimo, direciono, controlo, ignoro... Percebemos, durante o episódio, Davi buscando interação, ele dá indícios de expressar suas vontades, mas seus gestos não são significados pelo outro. Para explicar o episódio ‘Davi e o pé de feijão’ e a importância do papel do outro na atribuição de significados, nos remetemos ao conceito de significação (VIGOTSKI, 1995; PINO, 2005).

Explicando a significação, Vigotski (1995) dá o exemplo do gesto de apontar. Para o autor, o gesto indicativo desempenha um papel crucial no desenvolvimento da linguagem. O gesto indicativo no primeiro momento é um movimento fracassado; a criança tenta agarrar um objeto estendendo as mãos, mas não é o suficiente, com os braços esticados, mexe os dedos fazendo movimentos indicativos. Esta é uma situação inicial que tem um maior desenvolvimento. A criança, com seu movimento, apenas aponta o objeto e espera que a mãe o alcance. Quando a mãe interpreta o movimento como uma indicação, mudanças ocorrem, o gesto indicativo torna-se um gesto para o outro.

Em resposta a fracassada tentativa de pegar o objeto ocorre uma reação: o outro, no caso a mãe, começa a significar o gesto da criança. Vê-se, portanto, que a função do movimento em si é modificada: para ser direcionada para o objeto passa a ser dirigida a outra pessoa, tornando-se um meio de relacionamento (apontar para o outro pegar). Como resultado, o movimento em si é reduzido, assume a forma do gesto indicativo, ou seja, como um gesto para si mesmo. A criança, portanto, é a última a tomar consciência do seu gesto. Seu significado e funções são determinados primeiramente pela situação objetiva e, em seguida, pelas pessoas ao redor. Dessa maneira, o gesto se torna indicativo no primeiro momento para os outros e só mais tarde, se torna mais significativo para a própria criança (VIGOTSKI 1995, 2000).

Sobre esse exemplo, Pino (2005) esclarece que o gesto de apontar traz dois conceitos – o primeiro diz ser o apontamento um ato motor (função biológica), o segundo que a transformação do ato motor em função cultural se dá pela significação do outro. Nas palavras do autor “é a significação que ela adquire para a criança após, e somente após, ter-se tornado significativa para o outro” (PINO, 2005, p. 168). Quando pego o encaixe de pinos das mãos de Davi, ele se assusta, afasta-se, encosta na cadeira e fica batucando com as duas mãos na barriga. Em seguida, no turno 4, continuo insistindo: vem, vamos conferir? Seguro suas mãos e o puxo em direção à agenda. Davi se recusa a participar da dinâmica da aula, se projeta para trás, segura no armário, e, para que pegasse as fichinhas, tornou-se necessário ficar atrás dele e segurar suas mãos.

Na perspectiva histórico-cultural, que orienta o meu estudo, partimos do pressuposto de que a criança aprende e inicia o seu processo de desenvolvimento, a partir das interações sociais que estabelece com os outros.

Ao olharmos para este episódio nos questionamos sobre a falta de possibilidade de interação entre o professor-pesquisador e o aluno. Percebemos a minha fala direcionando as ações de Davi durante todo o episódio: no turno 23 Davi se balança na cadeira, eu o reprimo; no turno 25 Davi tem algo nos dentes, eu ignoro; no turno 40 Davi tenta pegar o copo de água, chamo sua atenção: “*não, não é para beber aquele, você já bebeu*”. Davi insiste, eu afirmo “*aquele não... ‘a gente’ vai fazer na plantinha*”.

Nesse primeiro episódio, observamos as tentativas de comunicação partindo de Davi ao não querer realizar a conferência da rotina, ao querer beber água, ao se balançar na cadeira... Talvez Davi estivesse sinalizando que a aula não estivesse interessante; talvez Davi estivesse curioso sobre os joguinhos da próxima aula; talvez Davi estivesse comendo o feijão e bebendo a água, porque para ele, feijão é para comer e o copo com água, para beber! Talvez, talvez, talvez... Pino (2005) argumenta que as palavras possuem significados oriundos dos contextos, do seu uso social e das comunidades linguísticas e culminam num processo real e concreto, numa produção de sentidos – nesta situação descrita, acreditamos que são muitas possibilidades, de contextualizar a linguagem de Davi, mas como saber o que ele queria se seus atos não foram significados pelo outro?

Percebemos também, que o aluno chega a dizer no turno 35 “*au pá, au pá*”. Porém, somente quando retomamos o dado para a análise é que pudemos atribuir um sentido, mas no momento em que eu estava vivenciando a situação com ele, priorizei a aplicação do método (afinal, era essa a minha orientação). Esse pedido para parar foi ignorado em detrimento da

relação pedagógica esvaziada de diálogos, ocasionada, pela dinâmica metodológica. Vou seguindo com a aula, sem me preocupar com suas vontades, pois, o importante, era ele manter-se sentado, realizando a atividade. Percebemos, ao analisar o episódio, o pedido de “pare” ignorado, e, por isso, começamos a nos questionar: será que o trabalho para o aluno com TEA deve focalizar somente o controle de comportamento?

A relação pedagógica pautada nas orientações que recebi de como seguir o método, não priorizava o papel do outro para o desenvolvimento do aluno. Percebemos, no turno 29, Davi pronunciando palavras como: abi, teiba, bibi, tabi, eiba e daiel, enquanto ele fala, fico de costas, colocando as plaquinhas no calendário. Consonante a fala, ele batuca com as mãos na mesa. O que Davi queria dizer com essas palavras? Não sabemos, mas uma possibilidade poderia ter sido concebida se no momento que ele pronuncia, ao menos eu olhasse e buscasse atribuir significado aos seus gestos, tentasse interagir, estabelecer um diálogo..., não é o que acontece, o aluno fica sério e chama o professor, ‘**daiel**’, mas até o seu chamado foi ignorado.

Esse modo de aula, focalizando o treino de habilidades, visa o funcionamento elementar, o treinamento; as atividades repetitivas para o controle do comportamento não favorecem o desenvolvimento psíquico superior.

Ao cursar as disciplinas do mestrado, entrei em contato com a perspectiva histórico-cultural e passei a pensar em outros modos de compreender o desenvolvimento das crianças com TEA. Em decorrência disso, comecei a investir na minha prática pedagógica em atividades mais significativas e que privilegiassem as interações entre mim e meus alunos. As inquietações na minha prática e as reflexões realizadas a partir das leituras de textos sobre desenvolvimento humano, à luz da perspectiva histórico-cultural, possibilitaram que reformulássemos a pesquisa.

Partimos do pressuposto de que o outro dá o significado. Vimos, nos estudos de Vigotski (1997) sobre as crianças com deficiência, uma alternativa, pois o autor buscou os problemas fundamentais da defectologia daquela época. Explicando-nos que a defectologia (estudos da deficiência) era vista como algo menor e extremamente quantitativo. Trazendo o exemplo da medicina, Vigotski aponta que os estudos sobre sujeitos com deficiência seriam como uma cirurgia menor e determinavam apenas as incapacidades intelectuais do deficiente. Para o autor, o desenvolvimento dessas pessoas, também se dá pelo social.

Como já explicitamos, a princípio, nosso estudo tinha como objetivo geral investigar o papel dos recursos tecnológicos para o desenvolvimento de alunos autistas, todavia, ao iniciar o trabalho de campo, reformulamos esse objetivo.

Simultaneamente às videograções, cursei as disciplinas, tive reuniões de orientação e, começamos a perceber novas possibilidades para a relação pedagógica entre mim e meu aluno, que antecederiam ao uso de recursos tecnológicos – passamos a observar os indícios de Davi buscando interagir e se expressar, por conta disso, vimos logo no primeiro episódio, as possibilidades de significar os seus atos.

Por isso, procuramos neste estudo, problematizar sobre o desenvolvimento da criança com TEA no contexto de uma Escola de Educação Especial (EEE): é possível trabalhar com Davi na perspectiva de elevar o pensamento para um nível abstrato favorecendo a constituição das funções psíquicas superiores? Será que práticas pedagógicas mecânicas, que focalizam o treino e a repetição, contribuem para o desenvolvimento psíquico superior? Como uma nova perspectiva pode transformar os modos de agir do professor? E do aluno?

Embasados no pensamento de Vigotski (1997), compreendemos que a criança com deficiência elabora novos modos de desenvolver e relacionar-se, desde que sejam oferecidas condições para isso. Assim, tematizamos o processo de elaboração de conhecimento de uma criança com TEA e de seu professor no contexto da EEE e buscamos como objetivo geral, compreender as possibilidades de aprendizagem desse aluno em situações escolares.

Como objetivos específicos procuramos: a) investigar, a partir do trabalho desenvolvido com Davi, os indícios de possibilidades de elevar o pensamento do aluno para um nível abstrato, favorecendo a constituição das funções psíquicas superiores; b) investigar o processo de elaboração de conhecimento de Davi e, ao mesmo tempo, o processo de elaboração de conhecimento do professor-pesquisador, c) buscar indícios do processo de (trans)formação dos modos de agir do professor e do aluno, d) compreender como essa transformação vai afetando a nossa relação pedagógica.

O estudo está organizado em quatro capítulos. No primeiro, contextualizamos o trabalho empírico realizado com intuito de orientar o leitor sobre o cenário desse trabalho e as nossas escolhas metodológicas. No segundo capítulo exploramos alguns conceitos e proposições importantes para a compreensão de como nos constituímos na relação com o outro: o desenvolvimento humano tem natureza social – dualismo biológico x cultural; a inserção cultural da criança; a mediação semiótica e o papel do outro e, por fim, as ideias de Vigotski sobre as possibilidades de desenvolvimento de crianças com deficiência, em específico, o conceito de compensação. No capítulo três, discorremos sobre os caminhos da história do autismo e trouxemos considerações da área educacional para compreendermos o TEA. No capítulo quatro apresentamos os resultados do estudo, em dois eixos analíticos: no

primeiro focalizaremos os processos de elaboração de conhecimento – do professor-pesquisador e de Davi; e no segundo, a relação pedagógica estabelecida entre nós, atentando para os indícios das possibilidades de desenvolvimento psíquico do aluno. Por fim, nas considerações finais, problematizamos as (trans)formações possibilitadas pela perspectiva que embasa esse estudo.

CAPÍTULO 1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

O corpo de cada indivíduo é concebido na primeira pessoa, como uma obra, como um texto que vai sendo escrito através da história. (WERNER, 2005, p.29)

Esta frase do pesquisador Jairo Werner é pertinente ao modo como fomos construindo a contextualização do estudo. O indivíduo vai se constituindo de maneira dramática, por sermos seres históricos e culturais, não somos prontos, e, portanto, o drama da personalidade diz respeito não apenas ao jeito como o outro me vê, mas como me vejo nessa relação entre eu e os outros – a constituição da personalidade é social, e por isso, conflituosa, mobiliza os sujeitos e possibilita que eles se (trans)formem nas suas relações.

Pino (2005) explica que o homem é o outro – aquele que significa o mundo cultural para a criança desde o seu nascimento – a princípio, o significado para a criança é sempre o significado daquele capaz de nomear e interpretar a natureza e, a partir das suas vivências, relacionando-se com esse outro no mundo cultural, a criança vai se transformando, transforma as relações e seu aparato biológico – e, desse modo, vão se construindo as possibilidades de desenvolvimento do humano.

Conforme a perspectiva histórico-cultural, as interações sociais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do humano. Muitos autores destacam o papel do outro e da linguagem como fundamentais para as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do humano (SMOLKA, 2000; BRAGIN, 2011; GÓES; MARTINS A., 2013; DAINEZ, 2014; FREITAS A.; MONTEIRO, 2014; PINTO; CAMARGO, 2015). Assim, a constituição das funções psíquicas superiores se dá pela mediação da palavra e do outro. Na minha relação com Davi, ao não me pautar nos seus impedimentos orgânicos, pude ir (trans)formando as condições e, ao mesmo tempo, mobilizando (trans)formações em mim e no meu aluno. Explicando essa ideia, Zanella *et. al.* (2007) pontuam que o sujeito passa a ser visto

Como ser fundamentalmente histórico e cultural, manifestação singular de um amplo conjunto de relações sociais, indo na contramão de perspectivas que isolam o sujeito de seu contexto, pois o próprio psiquismo é constituído

historicamente na complexa e indissociável relação sujeito e sociedade. (ZANELLA *et. al.* 2007, p. 28)

Buscando conhecer os meus movimentos e do aluno, olhamos para as possibilidades que fomos percebendo no decorrer da pesquisa. Nesse sentido, constituiu-se conjuntamente a relação entre sujeito e realidade, “pois cada pessoa é dinâmica, é síntese aberta que se realiza constantemente em movimentos de apropriação de aspectos da realidade e objetivações que modificam esta realidade” (ZANELLA *et. al.* 2007, p.28).

O objetivo da pesquisa e o método de investigação se relacionam conjuntamente – ao elaborar o problema, o pesquisador olha para a realidade que o cerca pela ótica metodológica, sensibilizando seu olhar na construção do caminho a ser percorrido na investigação. Olhamos para “o sujeito não como subjetivo abstrato e nem como objetivo mecanicista, mas como, num movimento dialético, constituído e constituinte nas e pelas relações sociais, semioticamente mediadas” (ZANELLA *et. al.* 2007, p. 28).

Este modo de focar o sujeito, partindo dos contextos específicos e das relações sociais dinâmicas, possibilita, a partir de um estudo de caso, pensar num problema maior, neste caso, no ensino de crianças com transtorno do espectro autista, não somente na educação especial, mas nas relações de ensino em toda sua amplitude. A este respeito Freitas A., (2001) argumenta:

Essa perspectiva é fundamental para tornar possível o entendimento do processo de constituição dos sujeitos, uma vez que se orienta, não só pelos princípios de origem social do desenvolvimento, mas porque mostra a linguagem (sínica) enquanto possível de mobilizar o outro. Na dinâmica interativa estabelecida entre sujeitos, nem sempre a linguagem é explícita (oralizada). Muitas vezes, é no silêncio, no gesto, no movimento do corpo que os sujeitos se constituem. E as relações estabelecidas não necessariamente são mutuamente semelhantes, simétricas, partilhadas. (FREITAS A., 2001, p.51)

Estudando um aluno com singularidades no seu desenvolvimento cognitivo, Freitas A., (2001, p. 47) partiu de um caso específico – um aluno com desenvolvimento atípico para a discussão do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – um caso singular permitiu “a exploração de características latentes que não se explicitam com facilidade em casos típicos”. No nosso estudo, as especificidades do aluno e sua relação com o professor-pesquisador possibilitaram reflexões sobre as possibilidades de (trans)formação dos envolvidos, durante a prática pedagógica.

Por isso, este estudo se torna relevante, pois o modo como construímos a relação pedagógica com Davi, sustentada por uma nova perspectiva, implica em possibilidades para o ensino de pessoas como ele, diagnosticadas com TEA.

1.1 Local da pesquisa.

O trabalho de campo¹¹ foi realizado em uma Escola de Educação Especial (EEE) localizada numa cidade de médio porte do interior paulista. Sem fins lucrativos, presta serviços nas áreas da Educação, Saúde e Assistência Social. A EEE oferece escolaridade nos níveis do Ensino Fundamental e Educação Especial para o Trabalho para alunos entre 6 e 29 anos de idade, com Deficiência Intelectual (DI) e múltipla (deficiência intelectual associada à outra deficiência) e com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Criada em 1957, foi a primeira unidade fundada no Estado de São Paulo e a terceira do Brasil. Na área da educação, as atividades visam o apoio ao processo de inclusão escolar e estimulação do desenvolvimento infantil.

Como já mencionamos, o tema deste estudo é desenvolvimento da criança com TEA no contexto da EEE e surgiu em decorrência da minha experiência profissional de seis anos como professor nessa instituição. A pesquisa é qualitativa, de orientação histórico-cultural (FREITAS M., 2003).

Oliveira (2017) aponta que só no estado de São Paulo são mais de 300 mil ocorrências de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O TEA é diagnosticado com base no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-V (APA, 2014), que descreve as seguintes características para os sujeitos com essa condição: déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos; déficits na reciprocidade socioemocional, variando de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto; déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para a interação social; déficits para compreender, manter e compreender relacionamentos.

¹¹ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade São Francisco.

Nessa escola, o método educacional comumente utilizado para pessoas com TEA é o Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados à Comunicação, conhecido como (TEACCH). Criado por Eric Schoppler, em 1972, no Departamento de Psiquiatria da Universidade da Carolina do Norte, em Chapel Hill. O método busca proporcionar através da rotina escolar diária, o controle da ansiedade, pois o aluno se mantém em contato com o que está fazendo durante todo o dia. Para o criador do método, não se trata apenas de uma forma de condicionamento, o objetivo é proporcionar controle do tempo de cada aula e de cada atividade, ou seja, nortear a vida do aluno.

Em consonância ao método TEACCH, na escola onde a pesquisa foi desenvolvida são ofertadas as disciplinas de: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Ética e Cidadania, Música, Artes, Informática e Educação Física. Conforme relatou a diretora escolar, o currículo seguido é o mesmo do município e aprovado pela secretaria de ensino. Porém, ao planejar as aulas, os professores adaptam o conteúdo das atividades de acordo com as necessidades dos alunos, enfocando sempre as atividades de vida diária (AVD's).

Na sala de aula, o método TEACCH é organizado tendo como base três nichos de trabalho: trabalho 1x1, as atividades nas disciplinas e o trabalho independente. No trabalho 1x1 são realizadas atividades com jogos de encaixe e de imitação motora. No segundo nicho, os alunos trabalham atividades específicas das disciplinas anteriormente nomeadas em uma mesa destinada a esse fim. O terceiro nicho é o trabalho independente, com jogos de encaixe que os alunos realizam com autonomia. O método conta com fichas para conferência que têm o tamanho de um cartão de crédito. Em sua superfície está impresso o nome das disciplinas e os desenhos que as representam. A ficha de Língua Portuguesa tem o desenho de um caderno e letras; a de Matemática, a ilustração de um caderno e contas de adições; a ficha de Ciências é representada por um leão; o 'bom dia' ou 'boa tarde' são representados pelo desenho de um sol; a de música, por notas musicais e, assim por diante.

Na sala de aula, do lado direito, estão fixados na parede a rotina e o saquinho com as fichas após serem conferidas; o primeiro nicho fica do lado esquerdo, próximo da porta, e é onde os alunos realizam a atividade 1x1 e o caderno de linguagem. Ao lado desse nicho, fixado na parede, é o local das plaquinhas de 'quem veio à escola', 'ajudante do dia' e o 'calendário'; no meio da sala está o segundo nicho das atividades, a mesa retangular é grande, comporta até seis alunos, dois de cada lado e um em cada extremidade. No fundo da sala está o terceiro nicho de atividades, a mesa do 'trabalho independente'.

As atividades nos nichos são seguidas passo a passo pelo professor e pelos alunos. Assim que entram na sala, a primeira parte da série de atividades é a conferência da rotina.

O professor auxilia os alunos a pegarem a fichinha de ‘boa tarde’ e a da primeira aula, as demais são conferidas a cada 45 minutos. Ao conferir a aula do dia, os alunos sentam-se à mesa, nessa hora, o professor mostra as plaquinhas com nome e foto dos alunos presentes, o intuito é que eles se identifiquem. Após fixar na parede as placas com os nomes dos alunos presentes e do ajudante do dia, o próximo passo é o calendário. Nesse momento, é mostrado o dia do mês e da semana, por exemplo: quinta-feira, 23 de abril, e mais três plaquinhas ilustrando o tempo (nublado, ensolarado e chuvoso). Para esta atividade espera-se que o ajudante do dia selecione corretamente o dia e o tempo. A atividade objetiva situar os alunos em relação aos aspectos temporais e espaciais.

No primeiro nicho, o ‘trabalho 1x1’ é realizado com base no resultado da avaliação do Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R)¹². As atividades vêm prontas da orientadora pedagógica para o professor aplica-las. Elas visam: imitação motora, imitação vocal, percepção auditiva, tocar partes do corpo em imitação, desenhar linhas horizontais em imitação, motricidade grossa, motricidade fina, integração olho/mão, desenvolvimento cognitivo, cognição verbal e percepção visual. Um exemplo desse tipo de atividade é o seguinte: ‘imitação vocal’ – a atividade objetiva a imitação dos sons silábicos simples, para esta atividade, o professor deverá imitar o aluno assim que ele emitir algum som, buscando estabelecer uma espécie de diálogo com ele. Cada vez que o aluno repetir o som, o professor deverá dar-lhe um abraço, de modo que o aluno fique contente ao saber que o professor o imita.

Após realizar o ‘trabalho 1x1’, a próxima atividade desse nicho é o ‘caderno de linguagem’. Nele, são colocadas figuras dos temas trabalhados em sala de aula – se o professor trabalha com língua portuguesa, as figuras representam as vogais. Na parte do caderno destinada à disciplina, o professor procura junto com o aluno as letras em revistas, livros e jornais, para em seguida, recortá-las e colá-las. Essa metodologia é seguida para todas as disciplinas.

No terceiro nicho, o ‘trabalho independente’, a mesa fica virada para a parede e “[...]pode estar estruturada de diferentes formas, porém, todas elas estão localizadas de frente para as paredes com a finalidade de eliminar os “distratores” e estímulos visuais” (BRAGIN,

¹² O Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R) é um instrumento para avaliação de idade de desenvolvimento de crianças autistas e com transtornos do desenvolvimento semelhantes (MOTA, 2008, p. 78). Na EEE em questão, a avaliação é feita por uma equipe composta de: fonoaudióloga, psicopedagoga e psicóloga, a cada 18 meses.

2011, p. 40). Para essa atividade são selecionados jogos pedagógicos que o aluno já saiba realizar sozinho, alguns dos materiais mais utilizados por eles são: encaixe de pinos, encaixe de formas geométricas, cofre, pareamento de cores, pareamento de frutas e embalagens, quebra cabeça selecionado de acordo com o nível de montagem do aluno. A mesa com os jogos é montada seguindo um esquema de cores e formas geométricas, são utilizadas quatro cestas com formas diferentes coladas em suas extremidades, as formas presentes nas cestas são coladas com velcro, em sequência, na mesa. Para pegar a atividade, o aluno tem que parear a forma geométrica fixada na mesa com a da cesta de atividades. Essa atividade justificava-se por estimular a independência do aluno, uma vez que o auxílio do professor é retirado.

A escola elaborou para cada atividade uma planilha na qual o professor anota se o aluno desenvolveu (DE), está em desenvolvimento (ED), não desenvolveu (ND) e, caso o aluno falte no dia, ou por algum motivo não realizou a atividade, o professor vai marcar não avaliado (NA). No fim de cada mês, tira-se uma média dessas notas, então se aluno está em desenvolvimento (ED), as atividades são repetidas alterando-se os objetivos, caso ele desenvolva (DE), a orientadora pedagógica prescreve novas atividades, objetivando que o aluno desenvolva suas potencialidades e vá bem na avaliação PEP-R.

1.2 O aluno Davi.

Davi tem 11 anos e foi diagnosticado com TEA. Ele frequenta a escola todos os dias no período vespertino; em sua estadia, realiza atividades pedagógicas em diversas áreas: música, artes, informática e educação física. Em 2016, ano de realização do trabalho de campo, ele foi o único aluno da sala, pois, os outros dois que estudavam com ele foram desligados da instituição.

Davi nasceu em 2005 no Estado de Minas Gerais. Tempo depois, nasceu sua irmã mais nova. No prontuário escolar encontrei uma entrevista com sua mãe – ela já era falecida quando realizei a pesquisa, ao consultar o prontuário fiz uma pesquisa documental, e, a partir dos dados levantados, construí uma narrativa da história de Davi. Ela dizia que ele brincava com os brinquedos, falava e tinha boa interação com o ambiente – mas, foi percebido na escola um comportamento atípico e, assim, encaminhado aos 2 anos e 9 meses para o

neurologista com suspeita de autismo. Nessa época não foi diagnosticado o TEA. Davi tem dificuldade para se locomover devido a um encurtamento dos tendões, nas pernas esquerda e direita. Conforme as informações presentes no prontuário, na cidade mineira em que vivia, Davi fez atendimentos em uma instituição especial, nos setores de estimulação precoce, psicologia e neurologia. Analisando os escritos, não há menção se o aluno frequentava a escola regular no período contrário aos atendimentos. Aos 2 anos e 9 meses, fazia uso de medicação para controlar as alterações de comportamento que apresentava.

No ano de 2008, mudou-se para o interior de São Paulo, na cidade onde se localiza a EEE em que a pesquisa foi realizada. Em agosto do mesmo ano, após avaliação feita pela equipe multidisciplinar da EEE, foi confirmado o diagnóstico de “autismo infantil”. Anos mais tarde, sua mãe faleceu, porém, as informações em prontuário não dizem sobre a data do falecimento.

Minha relação com Davi começou alguns anos antes de eu ser o seu professor. Nessa época eu estagiava, e como tarefa, ficava no portão da escola ajudando na recepção dos alunos. Ele chegava de carro com seus pais, mas quem descia e o entregava para a inspetora era sua mãe. Todos os dias chegava cheiroso, seu cabelo encaracolado estava sempre molhado, suas bochechas rosadas e saltadas e seu modo de ser, o tornava singular; na maioria dos dias, ele chegava sorrindo, mas às vezes, não tinha quem o ‘segurasse’, ainda pequeno e magro, mordida quem se aproximava, ganhando o ‘gentil’ apelido de Davi ‘morde morde’.

Víamos-nos todos os dias, esses encontros no portão se tornaram rotineiros, até que um dia, a estagiária que ficava com ele sofreu acidente de moto e eu fui substituí-la. Na sala de aula, presenciei um comportamento diferente: ele estava no canto da mesa, distante dos seus colegas com a justificativa de que era para não os machucar. Naquele canto, isolado, o autoflagelo era perceptível, pois me lembro do som que fazia, os socos que dava em sua própria bochecha, e se alguém chegasse perto, as agressões eram transferidas para a pessoa, no dia em questão, fui mordido no punho direito.

Na metade do ano de 2015, comecei a brincar com Davi na hora do intervalo, sentávamos no chão perto do portão, ele vinha em minha direção, dando risada, às vezes arranhava, eu sempre busquei mostrar o que era carinho, tocava seu rosto e sinalizava que era carinho. Era notável nossa interação, mediante isso, em 2016 fui selecionado para ser seu professor.

1.3 A construção dos dados: o professor-pesquisador e o aluno Davi.

Atuei nessa instituição durante seis anos com a função de professor. Em 2016 fui professor de Davi e, assim, realizei a pesquisa da minha própria prática.

Sendo professor-pesquisador, considero que as tensões são necessárias na busca pela compreensão de como os sujeitos vão se constituindo nas relações por meio das trocas, nas narrativas dos outros e no grupo que busca, nas situações diárias, meios para superar os confrontos pertinentes às situações de dúvida, do não saber fazer, das expectativas que cria para as aulas, enfim, das singularidades vividas por cada um em determinado contexto, por isso, faz-se necessário pesquisar a própria prática. Esta metodologia dá indícios de novos modos e possibilidades de (re)significar as situações – (trans)formando as tensões em conhecimento, dá um novo sentido às situações da prática (PONTE, 2004; GARRIDO; BRZEZINSKI, 2008; ADORNO; LIMA, 2009; LIMA; NACARATO, 2009; PERES *et. al*, 2013; BRAGA N., 2013; LOBATO; MANFREDO, 2014; FRARE, 2015; FAGUNDES, 2016; LUVISON, 2017).

Severino (2007) considera esse tipo de pesquisa como Participante e Pesquisa-Ação. Conforme seus apontamentos, a primeira ocorre na medida em que, para realizar a observação, o pesquisador compartilha a vivência do sujeito pesquisado, participando de forma sistemática e permanente ao decorrer da pesquisa e, assim, o pesquisador se identifica com os sujeitos e acompanha todas as ações praticadas pelos mesmos. A segunda prevê, além de compreensão, intervenção nas situações, tendo como vista modificá-las e, desse modo, ao mesmo tempo em que realiza o diagnóstico e análise de uma determinada situação, leva ao aprimoramento das práticas analisadas.

Para as análises, buscamos compreender os processos de ensino-aprendizagem, com foco para a dinâmica interativa entre educador e aluno com TEA. A esse respeito, Freitas M., (2003) aponta que ao assumir a perspectiva histórico-cultural, a construção da pesquisa se realiza entre os sujeitos, opondo-se aos limites que delimitam a objetividade da visão humana de construção do conhecimento. A construção de dados, conforme a autora explica, caracteriza-se pela ênfase na compreensão dos acontecimentos em curso; a descrição deve ser contemplada pela explicação dos fenômenos em estudo, buscando então profundidade e participação ativa tanto do sujeito quanto do pesquisador, assim, nesse processo, sujeito e pesquisador podem refletir, aprender e ressignificarem-se durante a pesquisa.

Optamos por desenvolver um trabalho com atividades mais contextualizadas e que pudessem fazer sentido para Davi. Esclarecemos que a instituição continuou a seguir o método comportamental, mas em sala de aula, tive certa autonomia para propor outros modos de trabalhar. Realizamos atividades lúdicas como a contação de histórias por meio de livros e histórias em vídeo do YouTube. Além disso, durante as atividades, eu conversava com Davi sobre situações das histórias e de sua vida cotidiana.

Todas as situações foram videogravadas e registradas em diário de campo. As filmagens foram transcritas integralmente, com base na ortografia regular. Como a oralidade de Davi é reduzida, buscamos descrever todos os movimentos corporais, expressões e gestos realizados. Por isso, a videogravação se torna essencial nessa pesquisa. A respeito do registro em videogravação, Dainez (2014, p.75) comenta ser possível “perceber aspectos que são invisíveis durante o encontro entre pessoas. Isto é, abre possibilidades de o pesquisador ver de outro modo os eventos e os indivíduos, de modo a compreendê-los”.

No total, foram 23 situações videogravadas e transcritas, com duração média de 30 minutos. Para as filmagens, deixei a câmera localizada no alto, próximo à janela, e, por vezes, na mesa – estes locais favoreciam a captura dos movimentos e das falas, tanto do professor-pesquisador quanto de Davi. Desde o primeiro episódio fomos assistindo e percebendo as possibilidades de mudança na relação pedagógica – passamos a observar os modos e as possibilidades de significar seus atos, objetivando as possibilidades de desenvolvimento para ambos: aluno e professor-pesquisador.

Nas análises do material, nos interessamos em buscar pistas e indícios das possibilidades de aprendizagem de Davi nas situações vivenciadas por nós. Ao olhar para os dados, foi perceptível meu processo de (trans)formação como professor: na medida em que me apropriava de um referencial teórico que valoriza as interações sociais como condição para a aprendizagem e desenvolvimento, me deslocava da aplicação do método TEACCH e, buscava outros modos de agir com Davi. Partimos dos nossos conflitos da prática pedagógica: o não saber fazer, as prescrições, os impedimentos, enfim, as vivências que nos mobilizaram, apontam dois caminhos paralelos, o primeiro é que “não se deve criar artificialmente uma situação a ser estudada; antes o pesquisador deve imergir nas situações já existentes, procurando compreender as relações investigadas no ambiente sociocultural em que os fatos estão acontecendo” (FREITAS A.; SALA, 2015, p.15); o segundo, diz respeito à reflexão da prática – o processo de refletir sobre a própria prática mobiliza os sujeitos e favorece o processo de (trans)formação das situações vivenciadas (ANJOS, 2006).

Pino (2005) explica a importância da análise por unidades na perspectiva vigotskiana. Pontua o autor que a unidade contém partes do todo, e a dinamicidade possibilita significações e (re)significações. De matriz social, “a percepção consciente dá a nítida impressão de que existe uma correspondência, ponto a ponto, entre o que é percebido nas imagens e os objetos da realidade que elas representam” (PINO, 2005, p. 144). Assim, optamos por organizar os dados em dois eixos de análise: eixo I – O processo de elaboração de conhecimento do professor-pesquisador e de Davi: como essa transformação vai afetando a relação pedagógica? E, eixo II – A relação pedagógica: os indícios das possibilidades de desenvolvimento psíquico superior.

Antes de apresentarmos as análises, discorreremos no capítulo seguinte sobre as ideias que sustentam nossa investigação. Ao assumirmos a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, explicaremos sobre as principais proposições e alguns conceitos dessa teoria: a tese da natureza social do desenvolvimento humano e o dualismo biológico x cultural, a lei geral do desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, a noção de desenvolvimento, com foco para o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), e, por fim, as ideias de Vigotski sobre o desenvolvimento de pessoas com deficiências, elucidando o conceito de Compensação.

CAPÍTULO 2. PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: O DESENVOLVIMENTO HUMANO.

“Não é a loucura que diferencia o doente mental de nós, mas o fato dele acreditar neste delírio, obedecer, enquanto nós não”. (VIGOTSKI, 2000, p.38)

Gosto de me deitar no quintal nos fins de tarde, olhar para o céu e observar aqueles pedacinhos de algodão denominados nuvens. Poderia apenas escutar a sinfonia de pássaros, sentir a maciez do vento me tocando, ou até mesmo, dar formas variadas para essas nuvens, mas não, nesse momento, busco incessantemente por memórias, reflito sobre minhas vivências, e percebo que durante meus 25 anos de idade, as pessoas que passaram por mim, não apenas ‘passaram’, cada uma delas foi professor, professora, através do meu contato estabelecido por meio da amizade, do amor, e de outras emoções. Não que eu tenha me tornado cada uma delas, mas, a maneira que internalizei cada aspecto do social, me tornou singular, tornou minhas práticas singulares.

Com o meu nascimento, iniciou-se o meu processo de desenvolvimento. Pergunto-me, o que é ser criança? Parece tão simples essa questão e das lembranças que tenho emerge uma resposta: ser criança é não trabalhar, a mãe cuida da criança, a criança brinca de rouba bandeira, elefante colorido, a batata se torna uma vaquinha e a lata de leite condensado com quatro tampinhas de refrigerante, torna-se o carrinho, enfim, ser criança para mim, é atuar no mundo sempre com uma segunda chance, sempre podendo errar e se desenvolver através desse erro. Imaginem, eu adulto dialogando comigo criança, eu adulto, em pé no canto da sala de aula me vendo, tendo consciência do quão importante a escola foi nesse meu processo de desenvolvimento que se findará junto com a vida.

Será que ser criança é assim em todas as culturas? Em todas as representações? Podemos afirmar que não. O desenvolvimento humano está arraigado na cultura, é situado no tempo e espaço, é significado para cada pessoa de forma diferente, nesse processo, as verdades não absolutas, as pessoas são singulares, e, em suas vivências, representam o meio que as tocam, os outros que mediaram suas relações; outros signos, instrumentos, outras pessoas, outros lugares, outras narrativas, enfim, infindáveis outros.

Não nascemos prontos, durante seus 38 anos de vida Lev Semenovitch Vigotski foi: médico, psicólogo e filólogo russo, elaborou com genialidade, muitos estudos sobre o desenvolvimento do ser humano, estes, culminaram na perspectiva histórico-cultural. Tal perspectiva possibilitou um novo olhar para a psicologia tradicional e positivista de sua época – início do século XX. O pensamento vigotskiano foi embasado no materialismo histórico e dialético de Marx (1979), que compreendia serem as ideias, as concepções e a consciência, produzidas e interligadas com a atividade material e as relações materiais dos homens. Por isso, pensamos nas relações culturais do homem sendo emancipatórias e diretamente relacionadas ao seu comportamento material. Nada é tão simples e mecânico dizia Marx (1979, p.171): “a consciência nunca pode ser senão a existência consciente, e a existência dos homens é seu processo vital concreto”.

O sentido de concreto em Vigotski (2000) diz respeito ao processo de humanização do homem na relação cultural com o outro. A psicologia concreta do homem é o seu processo dramático de desenvolvimento do humano, isso significa que “o mais básico consiste em que a pessoa não somente se desenvolve, mas também constrói a si” (VIGOTSKI, 2000, p.13). Graças as suas relações sociais, partindo das suas necessidades, significadas na relação com o outro e consigo, cria e (re) cria instrumentos, utiliza-os para transformar a natureza e nesse movimento dinâmico, transformar-se. Monteiro *et. al.* (2014) comentam sobre o conceito de *homo duplex* trazido por Vigotski (2000), o duplo nascimento do homem “significa concebê-lo como ser biológico, social e cultural, membro da espécie humana e sujeito de um processo histórico” (2014, p.25).

Nós nos acostumamos com a ideia de que o homem lê com os olhos e fala com a boca, e somente o grande experimento cultural que mostrou ser possível ler com os dedos e falar com as mãos revela-nos toda a convencionalidade e a mobilidade das formas culturais de comportamento. (VIGOTSKI, 2011, p.868)

O desenvolvimento do homem é histórico, é social, como menciona Vigotski (2000). O homem é a personalidade social, mas o que significa ser o homem, social e cultural? Significa que o ser humano não é produto final, acabado, está sempre em processo de desenvolvimento. Smolka (1994) nos aponta que esse conceito carrega diferentes noções em seu significado ‘social’, em consequência disso, o desenvolvimento não é o acúmulo de mudanças e nem um processo resultante do evolucionismo; o desenvolvimento abrange idas e vindas e varia de pessoa para pessoa.

Com essas percepções, o autor teceu críticas às psicologias dominantes daquela época, pois, compreendiam o desenvolvimento humano apenas pelos fatores biológicos. Ao criticar a defectologia tradicional da época, e suas ideias de homogeneidade e unidade no desenvolvimento da criança com deficiência, por considerarem apenas o déficit biológico, o autor argumenta a favor do duplo nascimento da criança – cultural e biológico.

Vigotski (2011) considera que a criança com déficits no arranjo psicofisiológico pode se desenvolver na medida em que é imersa em um processo educativo cultural. Nesse processo, por meio dos instrumentos e signos criados na cultura, a criança encontra possibilidades de desenvolvimento. Portanto, o desenvolvimento da criança com alguma deficiência, não se pauta apenas nos impedimentos orgânicos, mas nas condições sociais. Como ocorre com qualquer criança, os caminhos para o desenvolvimento são oriundos da cultura (fala, escrita, aritmética, etc.). Sobre as possibilidades de desenvolvimento psíquico em crianças com deficiência, Vigotski afirma que as funções psíquicas superiores são passíveis de desenvolvimento:

[...] ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e assim por diante). As pesquisas mostram que a criança anormal, em geral, tem atrasos justamente nesse aspecto. Tal desenvolvimento não depende da deficiência orgânica. (VIGOTSKI, 2011, p. 869)

Explicando o sentido das categorias social e cultural na obra de Vigotski (2000), Pino afirma:

[...] tudo o que é *cultural* é social o que faz do social um gênero e do cultural uma espécie. Isso quer dizer que o campo do social é bem mais vasto que o da cultura, ou seja, nem tudo o que é social é cultural, mas tudo o que é cultural é social. (2000, p. 53, grifo do autor)

Desse modo, compreendemos a cultura como prática social, produto das relações entre os homens. Podemos também entender que a cultura é tudo aquilo que é criado pelo homem – instrumentos técnicos e psicológicos. E, nesse sentido, a cultura relaciona-se com o caráter duplamente técnico e semiótico da atividade humana. O pesquisador ainda relata sobre a existência de diferentes organizações sociais no mundo animal, que para ele “em certos casos muito próximas das criadas pelos homens, é um fato biológico hoje incontestável” (PINO, 2000, p. 53).

Se formos observar a vida nos formigueiros, veremos a divisão de trabalho no estudo realizado por Gordon (2002). Afinal, como se organiza uma sociedade de insetos (formigas)?

O processo de vida de uma formiga é interessante, nascem ovos, se tornam larvas, pupa e por fim, chegam na fase adulta (não buscamos estudar suas vidas, portanto é notório a organização da sociedade desses pequenos seres) na divisão, encontra-se basicamente três tipos: as operárias (estéreis), a alada (reprodutiva), e por fim o macho ou rainha. A função da rainha é acasalar, as operárias são incumbidas de forragear (buscar/caçar alimentos); para que se forme uma nova colônia, é necessário que o macho de uma acasale com a fêmea de outra colônia, quando a rainha morre, a colônia por sua vez, morre. (GORDON, 2002)

Essa organização puramente biológica para a sobrevivência, mostra o quão complexo são os processos para o desenvolvimento do humano. Na linguagem, encontramos o poder de significar, nomear o mundo que nos cerca, dar sentido, palavrear, resumindo, somos seres atuantes, como diz Pino:

Na lógica do princípio evolutivo, isso faz da sociabilidade animal o substrato da sociabilidade humana, como a natureza é o substrato e a condição de emergência da cultura. Mas, contrariamente ao que ocorre no mundo biológico, a sociabilidade humana não é simplesmente dada pela natureza, mas assumida pelo homem que procura formas variadas de concretizá-la. (PINO, 2000, p. 54)

Exemplificando a relação biológico x cultural, resgataremos o exemplo de duas meninas – Amala e Kamala – que foram encontradas na Índia, em 1920. Aranha (2003) nos elucidam que Amala morreu aos dois anos e meio, já Kamala morreu por volta de seus dezessete anos, o comportamento humano não era presente nas crianças, se locomoviam, comiam e se comunicavam como lobos, uivavam a noite e não chegaram a sorrir ou chorar. O desenvolvimento de Kamala junto à sociedade foi gradual:

Necessitou de seis anos para aprender a andar e, pouco antes de morrer, tinha um vocabulário de apenas cinquenta palavras. Atitudes afetivas foram aparecendo aos poucos. Chorou pela primeira vez por ocasião da morte de Amala e se apegou lentamente às pessoas que cuidaram dela bem como às outras com as quais conviveu. Sua inteligência permitiu-lhe comunicar-se por gestos, inicialmente, e depois por palavras de um vocabulário rudimentar, aprendendo a executar ordens simples. (ARANHA, 2003, p. 1)

Nesse exemplo que trouxemos, compreendemos a importância do social e do cultural no desenvolvimento do humano. A partir do momento em que Kamala foi sendo afetada pelos

outros, relacionando-se no meio cultural, iniciou seu processo de desenvolvimento psíquico: começou a apropriar-se de palavras e das emoções humanas à medida que foram sendo significadas – utilizou o choro representando a tristeza (chorou com a morte de Amala); o mundo simbólico foi fazendo sentido para si, passou a comunicar-se por gestos e palavras. Afirma Vigotski: “... todo o desenvolvimento cultural passa por 3 estágios: em si, para outros, para si...” (2000, p.24). Esse exemplo que trouxemos, aponta para os indícios de desenvolvimento psíquico superior, por ser um processo dramático, com idas e vindas, Kamala necessitou de seis anos para andar, acredito, que esse foi o tempo necessário para ela compreender a função social do andar – seu aparato biológico foi sendo modificado pelo uso social do andar – caminhava como lobo, e depois como humana.

As proposições nos possibilitam refletir sobre o processo de desenvolvimento do ser humano enquanto ser histórico e cultural, especificamente, acreditar na possível (trans)formação do professor-pesquisador e do aluno diagnosticado com transtorno do espectro autista, partindo dessa perspectiva. Ao reconhecer que o homem tem seu duplo nascimento, e que, através do social se desenvolve como um ser concreto, transformador da natureza e de si, na inter-relação com outros homens, olho para mim e Davi, perseguindo os rastros das nossas possibilidades de (trans)formação – o desenvolvimento de pessoas com transtorno do espectro autista é possível, uma vez que, consideramos o homem como ser integral – biológico e cultural.

Por conseguinte, a perspectiva Histórico-Cultural que embasa esse estudo, é importante, pois, possibilita compreender que a pessoa diagnosticada com transtorno do espectro autista também é constituída socialmente. Os estudos pelo viés vigotskiano afirmam que mesmo existindo o comprometimento biológico, é possível superá-lo com auxílio do outro mais experiente. No caso da relação pedagógica entre professor-pesquisador e aluno com TEA, o outro mais experiente, possibilita a ele, através das significações e (re) significações, que se desenvolva enquanto humano, e, desenvolva também, os conteúdos escolares, havendo então, indícios das possibilidades de ele alcançar os mesmos objetivos das crianças sem diagnóstico médico (COSTA, 2006; ORRÚ, 2010; BRAGIN, 2011; BRAGA I.; ROSSI, 2012; MONTEIRO; BRAGIN, 2016; MARTINS A.; MONTEIRO, 2017).

Até aqui trouxemos nosso modo de conceber e a relevância da perspectiva histórico-cultural para as possibilidades de (trans)formação do professor-pesquisador e de seu aluno diagnosticado com transtorno do espectro autista. Na próxima parte, exploraremos a relação que existe entre o meio, o signo e a palavra no desenvolvimento do humano

2.1 O meio, o signo e a palavra.

Entender a relação entre o meio, o signo e a palavra, auxilia na compreensão de como ocorreu o processo de (trans)formação do professor-pesquisador e do aluno com TEA, partindo, do movimento das significações.

Vigotski (2010) abordou no texto “Quarta aula: a questão do meio na pedologia”, sobre o problema do meio. Ele não estuda o meio em si, mas busca o seu significado, a sua afetação no desenvolvimento da criança. O meio exerce papel fundante em seus estudos, mas não deve ser considerado como uma condição para o desenvolvimento da criança. O autor afirma – “só se pode elucidar o papel do meio no desenvolvimento da criança quando nos dispomos da relação entre a criança e o meio” (VIGOTSKI, 2010, p.682). Assim, não é o meio em si que contribui para o desenvolvimento, mas o modo como a criança se relaciona com ele.

Vale a ressalva de que Vigotski não compreende o desenvolvimento por etapas, conforme pontua Teixeira (2003, p. 245):

Em algumas idades o desenvolvimento se processa de um modo em que as mudanças na personalidade ocorrem muito lentamente, quase imperceptíveis. Durante um lapso de tempo, mais ou menos longo, não se produzem mudanças bruscas nem desvios capazes de reestruturar a personalidade inteira da criança. As transformações que se originam na personalidade da criança, nessas idades, são resultado de um lento e oculto processo, que somente tornam visível seu produto após um período de tempo relativamente longo.

Essas mudanças na personalidade partem do modo como a criança se relaciona no seu meio, são transferidas do plano social para o pessoal. Mas qual o meio abordado na perspectiva vigotskiana? Se analisarmos a definição atribuída no dicionário Michaelis (2017), ‘meio’ surge no sentido indicativo à metade de um todo, que está em posição intermediária, ponto médio, ponto equidistante dos extremos, ponto igualmente distante de seu princípio e fim, metade, posição intermediária entre dois seres ou duas coisas, a última definição é a que mais se aproxima de nossos estudos.

Entretanto, Pino (2010) nos esclarece dizendo que o meio pode ser visto como meio ambiente, o que possibilita o surgimento dos diferentes seres. Mas, mesmo sendo natural em cada ser o modo como se relaciona com o meio, o relacionar ainda é interativo, e desse modo,

resulta aos seres humanos, históricos, constituídos na e pela linguagem, que se relacionem afetando o meio, transformado, transposto do natural para o cultural, por isso dependemos dele. O autor explica que os seres humanos dependem do meio “... como condição e suporte necessário para criar o meio cultural, o qual se tornou seu meio específico”. (PINO, 2010, p. 743)

Vimos que o meio é interativo, por isso, no desenvolvimento da criança, ele está sempre em mudança. Para o bebê, antes do nascimento, o útero da mãe; depois do nascimento, o meio pode ser limitado ao seu quarto. Vigotski (2010) lembra - mesmo o meio mantendo-se inalterado – a criança se modifica no seu processo de desenvolvimento, por conta disso, o meio tem seu papel e significado, modificado de acordo com o “período” do desenvolvimento. O meio começa desempenhando um papel e significado, conforme o desenvolvimento da criança passa a ter outro papel e outro significado. Para o autor, é na vivência que se encontram os elementos para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico e da personalidade da criança.

Esclarece ainda, a vivência de uma situação ou de um elo do meio é o que determina sua influência sobre essa situação, não é o ofertado para a criança no meio, mas o modo como ela interpreta o meio, ou seja, como a criança significa o meio. Elucidando sobre o meio afetar conforme o período de desenvolvimento, Vigotski (2010) traz o exemplo de três crianças, filhos de uma mãe ‘desajustada’ – cada uma das crianças tem uma peculiaridade no seu desenvolvimento decorrente do comportamento agressivo da mãe, ela bebe, e, quando embriagada, tenta contra a vida e integridade dos filhos.

A criança de menos idade reage a essa situação com sintomas neuróticos, ao temer o que está acontecendo a sua volta, desenvolve medo, gagueira e, às vezes, perde a voz, ou seja, reage com “absoluto desespero e total indefensibilidade” (VIGOTSKI, 2010, p.684). Já o segundo filho, reage a essa situação de modo que se mostra atormentado, um autoconflito, e, acaba desenvolvendo um complexo de mãe bruxa “que é quando o amor pela mãe e o terror da bruxa se fundem” (VIGOTSKI, 2010, p. 685). Por fim, o filho mais velho e de comportamento inesperado, embora sua inteligência fosse “curta”, apresentou maturidade, compreendia que sua mãe era doente e, ao deparar-se com os surtos da mãe, a levava para deitar para que não machucasse os menores, passou a ser o responsável pela família.

O que esses exemplos nos mostram? Um único meio possibilitou três vivências diferentes, embora um meio, cada criança estabeleceu uma relação diferente.

No exemplo das três crianças, a importância do meio é vista na constituição dos sujeitos. Pino (2010, p. 744) traz o dualismo que esses exemplos apontam, ou conhecer o meio é necessário, ou não – se o educador “não precisa conhecer o meio em que tem lugar o desenvolvimento da criança, é altamente improvável que ele possa compreender os efeitos ou influências do meio nesse desenvolvimento”, mas, se o conhecer, cabe ao educador educar nas especificidades desses saberes vivenciados e articulá-los aos conhecimentos científicos. Para o autor:

[...] aquele no qual está inserida a criança; é o meio que a rodeia, do mais próximo e restrito ao mais amplo e diverso. Mas dizer que esse meio se modifica “para” a criança pode dar origem a uma dupla interpretação: ou que o que se modifica é a maneira da criança perceber esse meio à medida que ela avança no seu desenvolvimento físico, social e cultural, mas o meio em si permanece o mesmo, ou então que é o meio, no sentido imediato, que vai mudando à medida que a criança cresce e se desenvolve... se a criança muda, o que é um ponto pacífico, o meio tem que mudar também, pois se não mudasse não poderia influenciar de modo diferente o desenvolvimento. Vigotski lembra que, com o crescimento físico e psicológico, o meio dela se expande, ou seja, novos elementos e aspectos desse crescimento ocupam a cena produzindo novos efeitos. (PINO, 2010, p.748)

Sobre a ideia do meio, Pino (2010) pontua que a vivência se relaciona com a significação, pois a vivência vai além de viver uma realidade de forma consciente, envolve um “trabalho mental” (PINO, 2010, p. 751), assim, sempre se é atribuído um significado aos elementos que compõem o meio. Então, porque para cada uma das crianças citadas acima, sendo o mesmo meio, as reações foram diferentes? Pela significação, “portanto, pode dizer-se que a *vivência* de uma experiência envolve, de alguma forma, ter um significado do que ela acarreta: é um trabalho semiótico. Mesmo se o indivíduo, particularmente se é criança, nada sabe disso”. (PINO, 2010, p.751 grifos do autor)

O meio humano sendo histórico, social, cultural e significado, possibilita o desenvolvimento de saberes entrelaçados (saberes científicos e vivenciados), significados pelo outro, e, se tem o significado, há um signo. Qual a relação do signo para o desenvolvimento social e cultural? É por intermédio do signo que os homens se relacionam. A função do signo não é modificar a função psicológica e nem conduzir de forma externa a atividade humana, mas afetar o comportamento humano, o signo, diz Vigotski (1991, p. 41) “constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo” – o signo tem uma função mediadora. O instrumento, por sua vez, possibilita que o homem aja sobre a natureza, ele

modifica os objetos – o sulfite pode ter várias utilidades, para desenhar, escrever, dobrar, pode utilizar de extensão do braço para alcançar o objeto, e antes de ser sulfite, foi uma árvore.

Para nós, a linguagem e os gestos humanos produzidos socioculturalmente têm papel fundante para o desenvolvimento humano, pois possibilitam “um meio de contato social com outras pessoas” (VIGOTSKI, 1991, p.24). O sistema de signos reestrutura a totalidade do processo psicológico, tornando a criança capaz de processar seu movimento. A esse respeito, Vigotski (1991) comenta:

Na fase inicial o esforço da criança depende, de forma crucial, dos signos externos. Através do desenvolvimento, porém, essas operações sofrem mudanças radicais: a operação da atividade mediada (por exemplo, a memorização) como um todo começa a ocorrer como um processo puramente interno. Paradoxalmente, os últimos estágios do comportamento da criança assemelham-se aos primeiros estágios de memorização, que caracterizavam-se por um processo direto. A criança muito pequena não depende de meios externos; ao invés disso, ela usa uma abordagem "natural", "eidética". Julgando somente pelas aparências externas, parece que a criança mais velha começou, simplesmente, a memorizar mais e melhor; ou seja, que ela, de alguma maneira, aperfeiçoou e desenvolveu seus velhos métodos de memorização. Nos níveis mais superiores, parece que ela deixou de ter qualquer dependência em relação aos signos. Entretanto, essa aparência é apenas ilusória. O desenvolvimento, neste caso, como frequentemente acontece, se dá não em círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior. Chamamos de *internalização* a reconstrução interna de uma operação externa. Um bom exemplo desse processo pode ser encontrado no desenvolvimento do gesto de apontar. (VYGOTSKI, 1991, p.41, grifo do autor).

Exemplificando essa questão, Vigotski (1991) dá o exemplo do gesto de apontar explicitado anteriormente neste trabalho. O gesto indicativo desempenha um papel crucial no desenvolvimento da linguagem na criança.

No desenvolvimento da linguagem ocorre a mesma relação, como no caso do gesto de apontar. A mãe dá o significado para a fala da criança. Quando um bebê balbucia “mã”, a mãe atribui significado e diz “isso, mamãe”. Através desse primeiro momento de significação feito pelo outro, a criança vai se apropriando dos significados das palavras e estes se tornam ‘significados em si’. Para Vigotski (2000) o desenvolvimento humano ocorre por meio dessa relação, é, portanto, de natureza social, como explícito:

A personalidade é o conjunto de relações sociais. As funções psíquicas superiores criam-se no coletivo. Ligações do tipo “sonho do Kaffir”. O conteúdo da personalidade. Personalidade como um participante do drama.

O drama da personalidade. Psicologia concreta. [às margens]. As funções mudam seu papel: sonho, pensamento, intelecto prático. (VIGOTSKI, 2000, p.35)

Assim, o autor buscou explicar como ocorre a apropriação das relações sociais pelo indivíduo e, para isso, traz o conceito de significação – criação e uso de signos (VIGOTSKI, 1995).

Se é por meio do signo que o indivíduo controla suas ações, o que nos difere do animal, é a significação, e, por meio dela, explica Pino (2000), nos tornamos seres sociais, é nesse modo de significar que vivemos em sociedade, nos expressamos pautados na historicidade da espécie humana. Esse raciocínio permite pontuar a esfera social e o modo como sociabilizamos através da palavra – não somos meros frutos do evolucionismo, mas sim autores da nossa própria história, ao transformarmos a natureza para nossas necessidades, nos modificamos, por isso, somos capazes de representar, de simbolizar, através da mediação semiótica, atribuímos significado.

A mediação semiótica “... cria as possibilidades de reelaboração (recriação) da realidade. Realidade está estabelecida, segundo o próprio Vigotski, como um elo de ligação em que o signo, a atividade e a consciência interagem socialmente.” (ZANOLLA, 2012, p.8). Nesse sentido, a relação entre o eu e o outro passa a ser mediada por um outro elemento. A mediação semiótica acontece quando, pela linguagem, são atribuídos sentidos nas trocas entre os sujeitos. Por meio da mediação semiótica se concretizam as possibilidades de desenvolvimento psíquico superior (FÁVERO, 2005; ZANOLLA, 2012; MARTINS O.; MOSER, 2012).

Ao significar, o outro torna-se mediador, possibilitando que a personalidade seja constituída socialmente, em um processo de ida e vinda, do social para o pessoal e do pessoal para o social. Explicando o processo de significação, Pino (2000) nos relata

É o interpretante¹³ que permite que haja conversão da significação do signo em significação do seu intérprete. Como o salienta este autor, ao ser interpretado, o signo dá origem na mente do intérprete a outro signo que, ao ser interpretado, gera outro interpretante que gera outro signo e assim indefinidamente. Essa cadeia de significação constitui o que entendemos por semiose: um processo de geração ou conversão de uma significação em outra, o que permite a constante produção de sentido nos processos dialógicos. (PINO, 2000, p.69)

¹³ Os conceitos de interpretante e intérprete, Pino traz do Pierce, conforme Pino (2000, p.69.), “é o interpretante que permite que haja conversão da significação do signo em significação do seu intérprete”. Maiores explicações sobre esse conceito ler: PEIRCE, Charles S. Semiótica, trad. bras. São Paulo: Perspectiva, 1990.

Vimos que o signo e a palavra são o elo entre a criança e seu meio social; esse elo é o conceito de mediação. Para explicá-lo, Vigotski (2000) utiliza o exemplo da ligação telefônica. No primeiro momento, são dois pontos conectados por uma linha, e assim a ligação acontece, em seguida, a ligação telefônica é completada com o auxílio da telefonista, ele diz que o importante não é apenas considerar o mecanismo telefônico em si, mas sim, o papel da telefonista que liga os conectores completando a ligação. Se o signo instrumentaliza a atividade psicológica, ele se torna um instrumento. Nessa metáfora, usada por Vigotski em 1929 para ilustrar o processo de mediação, é importante percebermos que a telefonista assume o papel de um dispositivo artificial – uma criação humana que age sobre o comportamento do homem, transformando-o. A este respeito, Smolka (2012) comenta a posição de Vigotski.

O que distingue a sua posição da posição de Pavlov é justamente a consideração do caráter de reversibilidade da criação humana: é o homem, na relação social, que cria esses dispositivos; ou seja, a produção humana afeta o próprio homem. Vigotski designa esses dispositivos como ferramentas ou instrumentos psicológicos. Estes são considerados como criações artificiais, dispositivos sociais e não orgânicos e individuais. (SMOLKA, 2012, p.4)

Se a palavra é um elo entre a criança e seu meio social, o que é a palavra para Vigotski?

A palavra não é algo isolado da trama social que constitui o ser humano, e sem dúvida não está dissociada do pensamento. Por isso Vigotski segue contra as concepções que enxergam pensamento e palavra a mesma coisa, e o discurso como manifestação do pensamento, pois, se assim fossem, não poderiam relacionar-se. Para ele, a palavra é uma generalização, verbaliza o pensamento:

[...] reflete a realidade numa forma totalmente diferente da sensação e da percepção. Esta diferença qualitativa, se encontra implicada na proposição segundo a qual há um salto qualitativo não só entre a total ausência de consciência (na matéria inanimada) e a sensação, mas também entre a sensação e o pensamento. Temos todas as razões para supor que a distinção qualitativa entre a sensação e o pensamento é a presença no último de um reflexo generalizado da realidade, que é também a essência do significado das palavras e de que, por conseguinte, o significado é um ato de pensamento no sentido completo da expressão. (VYGOTSKY, 2001, p. 11)

A palavra sendo uma generalização, se torna social, por ser significada pelos outros, essa condição puramente humana, permite o significar ser um ato conjunto entre pensamento e linguagem – “Durante um certo período de vida da criança, a palavra para esta não é um

signo, mas apenas uma das propriedades do objeto que tem de ser fornecida para que a estrutura fique completa” (VIGOTSKI, 2000 p. 53).

Vigotski (2000) aponta que a palavra é um signo por excelência. O signo é sempre um mediador da relação social.

A palavra social em aplicação no nosso caso tem muitas significações: 1) mais geral – todo o cultural é social; 2) sinal – fora do organismo, como instrumento, meio social; 3) todas as funções superiores constituíram-se na filogênese, não biologicamente, mas socialmente; 4) mais grosseira – significação – os mecanismos dela são uma cópia do social. Elas são transferidas para a personalidade, relações interiorizadas de ordem social, base da estrutura social da personalidade. Sua composição, gênese, função (maneira de agir) – em uma palavra, sua natureza – são sociais. Mesmo sendo, na personalidade, transformadas em processos psicológicos –, elas permanecem ‘quasi’-sociais. O individual, o pessoal – não é ‘contra’, mas uma forma superior de sociabilidade. (VIGOTSKI, 2000, p. 26-27)

Dessa forma, por mais que a aquisição da linguagem seja de ordem social e se dê em interação com os outros indivíduos, ao esclarecer tal fenômeno linguístico, Vigotski (2001) ressalta seu processo de criação individual. Não significa que cada pessoa inventa uma nova língua, mas que atribui representações de significados por seus falantes, por exemplo: posso me referir a casa como uma casa de fazenda, para o meu aluno, casa pode representada por um apartamento, ambos não deixam de representar casa, por isso o processo de criação se torna individual, embasado nas vivências de seus locutores.

Sendo assim, somos constituídos sempre pelo outro, pela palavra do outro, palavra contextualizada, significada, sempre com o outro. Essa relação possibilita o desenvolvimento psíquico superior.

Buscando compreender aonde acontecem os processos de desenvolvimento do humano, retomamos a seguinte questão, como a (trans)formação do professor-pesquisador e do aluno com transtorno do espectro autista vai afetando a relação pedagógica? Iniciamos a busca por respostas, tendo como base o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), tendo como pressuposto o papel do outro e da mediação semiótica nesse processo.

2.2 O processo de desenvolvimento: a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Vigotski (1991) menciona dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O real apresenta as funções que se constituíram nos ciclos completos de desenvolvimento, já o desenvolvimento potencial diz respeito as funções oriundas de atividades das crianças entre si sobre o olhar de um adulto (o outro mais experiente) – nesse movimento, constitui-se a ZDP, ela é a distância entre o nível real oriundo de problemas solucionados sozinho, e o nível potencial, que se configura por meio de atividades em conjunto.

Entendemos que a reflexão em torno da ZDP gera tensões; na inter-relação dos sujeitos as situações podem ser resolvidas de imediato, outras vezes não, porém, não são impedimentos para acontecer o desenvolvimento. Portanto, o desenvolvimento não acontece de imediato (quando a tarefa é realizada com o outro), a realização coletiva, é vista como processo, no caso do professor, ao buscar nas suas crenças o melhor para seus alunos, ele desempenha o papel de mediador. Por isso, o outro nem sempre é uma pessoa que está ali, no momento da tarefa, ele está nos discursos e significados contextualizados nas vivências de seus sujeitos – a ZDP nem sempre equaliza nas ações do outro, e por mais que o professor participe de todo o processo de ensino e aprendizagem, as defasagens são inevitáveis, nem tudo é apropriado pelos alunos (FREITAS A., 2001). A respeito das relações intersubjetivas, Freitas A., (2001) esclarece:

As proposições sobre o conceito de ZDP tornam explícita a importância das relações interpessoais para a construção das funções mentais superiores. Vygotsky nos contempla com uma teoria que torna evidente o papel do outro (enquanto mediador) para o funcionamento intrapsicológico. De certo ângulo, a noção de ZDP parece ser tratada por ele de maneira bastante clara, isto é, o indivíduo necessita do auxílio do outro, para realizar com ajuda o que, num futuro próximo, será capaz de realizar autonomamente. (FREITAS A., 2001, p.44, p.45)

Freitas A., (2001) ainda pontua que a noção de ZDP possibilita observar as idas e vindas do processo de desenvolvimento – na relação com outro, é possível ver os indícios das transformações e das pausas deste processo, que não é linear. Quando o outro, atuando na ZDP, atribui sentido às falas do sujeito, possibilita que ele dê sequência ao seu discurso – ao atribuir significado às narrativas do sujeito, mesmo não sendo elas autônomas, está contextualizando o seu discurso, esse movimento dinâmico, possibilita que o sujeito “possa compartilhar com o interlocutor algo de sua experiência”. (FREITAS A., 2001, p. 70)

O conceito de ZDP também nos ajuda o pensar nos movimentos de Davi – o seu diagnóstico marca impedimentos para expressar-se, comunicar-se e se relacionar socialmente. Martins A., e Monteiro (2017), ao refletirem sobre as relações intersubjetivas no caso de

crianças com TEA, evidenciam a importância do papel do outro no desenvolvimento: o outro que orienta e auxilia nos processos de elaboração dos sentidos. As autoras assinalam para o movimento da criança que busca fragmentos das suas vivências:

É importante destacar o movimento da criança autista de dirigir-se ao outro, aspecto que destoa um pouco das classificações sobre as características do autista que evidenciam um comprometimento da interação social recíproca, ou seja, de focar a atenção ao outro. (MARTINS A.; MONTEIRO, 2017, p.221).

Esse movimento explicita que os sentidos são atribuídos na relação social e, por mais que existam os comprometimentos oriundos de fatores congênitos, eles podem ser superados com a colaboração do outro. Neste aspecto, olhar para o aluno diagnosticado com transtorno do espectro autista pela perspectiva da zona de desenvolvimento proximal, contribui como um marco histórico – entre o real e o potencial, há um processo tensionado pelas possibilidades de desenvolvimento do sujeito com comprometimentos. O desenvolvimento só é possível porque “[...]os significados são produzidos a partir das relações, tendo como base as experiências prévias dos sujeitos envolvidos”. (MARTINS A.; MONTEIRO, 2017, p. 223)

2.3 Desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

O escopo da obra de Vigotski (1995) focaliza a compreensão da gênese e do desenvolvimento das funções psíquicas superiores: atenção voluntária, imaginação criadora, memória lógica, vontade, elaboração conceitual, linguagem, etc... O autor criticou as teorias subjetivas – concepção empírica da mente, valorizava as sensações – as quais denominou de velha psicologia e as teorias objetivas – reflexologia na URSS e comportamentalismo nos EUA – chamada de nova psicologia. Segundo o psicólogo, essas teorias buscavam compreender o desenvolvimento humano apenas pelas funções elementares (biológicas) – eram incapazes de considerar os atos como atos do desenvolvimento histórico, e, ter em conta a origem e natureza cultural do desenvolvimento.

O desenvolvimento das formas superiores de comportamento acontece sob pressão da necessidade; se a criança não tiver necessidade de pensar, ela nunca irá pensar. Se as dificuldades organizadas por nós obrigam a criança a

corrigir seu comportamento, a pensar antes de agir, a tomar consciência em palavras, como diz Claparède. (VIGOTSKI, 2011, p.866)

Para ilustrar nos remetemos ao filme ‘O Enigma de Kaspar Hauser¹⁴’. Ao assistir, percebemos que sem a cultura e as relações sociais, o homem não se humaniza, pois, seus comportamentos deixam de ser significados culturalmente. O filme é interessante e uma das cenas se tornou específica: quando seu cuidador leva um cavalo de brinquedo e demonstra como se utiliza, Kaspar fica empurrando para frente e para trás, repetindo, “horse, horse, horse”. Mas, essas palavras foram apenas sons vazios, sem significado, sem relação cultural, sem a construção histórica do que seria o animal cavalo.

O exemplo de Kaspar me remete à uma aluna com Transtorno do Espectro Autista: as palavras que verbalizava eram “papa” e “mamã”, essas palavras não eram sons vazios, meras imitações, ela reconhecia seus pais e mantinha elo afetivo com eles, abraçava, beijava e sorria quando os via. As atividades como: encaixar formas geométricas pequenas dentro de uma placa maior, ela não fazia, e eu – seu professor – não estava dando possibilidades de, por meio do material – formas geométricas – oferecer a ela uma atividade significativa. Então, fica uma questão, como transformar as condições biológicas em possibilidades culturais? Nessa aluna, a comunicação, a atenção e o afeto eram percebidos quando o contexto da atividade se aproximava de suas vivências. Ela via os pais, em seguida, sorria verbalizava “papa” e “mamã”, quando estava cansada, pegava a nossa mão e nos levava até o colchonete, se relacionava com nós, mostrava suas necessidades.

Para o pensamento vigotskiano, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores não era tão simples como a psicologia tradicional postulava. O autor embasava a sua argumentação no pensamento dialético – o todo não é formado pela soma matemática de partes isoladas, por isso, foi crucial considerar as peculiaridades do processo, elas nos diferenciam do comportamento primata. O desenvolvimento dessas funções psíquicas está relacionado à história do desenvolvimento cultural, às vivências e possibilita ao ser humano se relacionar, como afirma a lei geral do desenvolvimento postulada por Vigotski, “as relações entre as funções psíquicas superiores foram antes relações entre os homens, me relaciono comigo como as pessoas se relacionam comigo” (VIGOTSKI, 1995, p.101).

¹⁴ Diretor: Werner Herzog; País de origem: Alemanha Ocidental; Ano: 1974. Relata a história de Kaspar Hauser, um garoto que permaneceu parte de sua vida em cativeiro, nesse local, não mantinha contato com a sociedade. Tempo depois, foi abandonado em outra cidade; as pessoas resolvem ajuda-lo. Com as novas possibilidades, Kaspar começa a relacionar-se com as pessoas a sua volta, apropriando-se da cultura.

Durante as atividades que realizava com Davi, quando ele pronunciava alguns sons ou palavras procurava imitá-lo. O ato de imitar possibilita, na relação entre o eu e o outro, a significação da palavra dita, se os mecanismos dela são cópia do social (foi para o outro o que foi para mim), é fundamental para o desenvolvimento do ser humano, tanto os fatores biológicos quanto os processos históricos – todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, e formam a estrutura social da personalidade, a natureza dessas funções é social.

Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas. De aquí, uno de los principios básicos de nuestra voluntad es el principio de división de funciones entre los hombres, la partición en dos de aquello que ahora está fusionado en uno, el despliegue experimental del proceso psíquico superior en aquel drama que viven los seres humanos. (VIGOTSKI, 1995, p. 103)

Compartilho uma lembrança de minha infância com o intuito de ilustrar o papel da imitação no desenvolvimento das funções psíquicas superiores: eu imitava meu pai em determinadas situações, quando íamos pescar, por exemplo, por ele ter vivenciado outras possibilidades de pesca, pegava mais peixe, eu o imitava, tentava seguir os seus movimentos, e, às vezes, lançava a linha por cima da dele, portanto, foi imitando que aprendi a pescar, o imitar significativo, presente nos seres humanos, sempre na relação eu e o outro, ao fazer os mesmos gestos, era significado e, nessa relação entre o social e o interno, fui me desenvolvendo, por isso a imitação é uma das formas fundamentais de desenvolvimento cultural. Sobre a imitação, fundamentada em Vigotski, Freitas A., (2001) reflete que:

Para se imitar é necessário possuir os meios para se passar de algo que já se conhece para algo novo. Uma criança pode realizar, em colaboração com um outro mais capaz, atividades que ela não realizaria sozinha, mesmo que suas ações fiquem dentro de certos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento. (FREITAS A., 2001, p.28)

Para explicar esse exemplo pessoal, retomo as ideias de Pino (2005). O autor afirma que as funções psíquicas superiores se desenvolvem, desde os primeiros anos de vida. Em seu estudo, buscou indícios da passagem das funções biológicas (do bebê) para as funções culturais. Ele foi identificando como a cultura vai sendo apropriada pelo bebê: a fala dos pais, os gestos culturais – tirar fotos da criança, as cerimônias em família, os momentos de banho, alimentação. As ações, sensações e percepções do bebê, que são funções biológicas, em um

primeiro momento, vão sendo significadas pelos adultos – um movimento labial, por exemplo, passa a ser um sorriso.

Em minha vivência – como no caso da pesca - aprendi isso com o meu pai, mas essa aprendizagem não aconteceu de maneira direta, ela foi mediada pelo outro – a fala do meu pai explicando como fazer, eu observo o meu pai, o imito, me aproprio dos instrumentos utilizados para pescar: a vara, a isca, etc...

A esse respeito comenta Vigotski:

En efecto, hasta los últimos tiempos, la psicología explicaba el propio proceso de imitación de forma puramente intelectualista. La realidad ha demostrado, sin embargo, que los procesos de imitación son mucho más complejos de lo que parecen a primera vista. Resulta que la capacidad de imitar está severamente limitada en diversos animales e incluso en los seres humanos. Resumiendo las nuevas tesis psicológicas en este campo, cabe decir que el margen de L imitación posible coincide con el margen de L is propias posibilidades del desarrollo animal. (VIGOTSKI, 1995, p. 92)

Resumindo, podemos perceber nas relações entre os seres humanos algo além do contato físico para a sobrevivência, compreendemos que nas/pelas relações sociais vão se desenvolvendo o intelecto, o afeto/emoção, a imaginação, entre outras funções psíquicas. Vigotski nos diz que:

Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad. Su composición, estructura genética y modo de acción, en una palabra, toda su naturaleza es social; incluso al convenirse en procesos psíquicos sigue siendo cuasi-social. El hombre, incluso a solas consigo mismo, conserva funciones de comunicación. (VIGOTSKI, 1995, p. 104)

Martins A., e Monteiro (2012) afirmam que proposições da perspectiva histórico-cultural possibilitam a compreensão do significado das relações escolares entre as pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista e seus pares para além das dificuldades:

[...]demarca a importância do papel do outro, no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, através da atuação da professora junto a esses alunos, auxiliando e orientando suas ações, relações que estão sendo desenvolvidas, principalmente no que se refere à produção e elaboração de sentidos por parte dos alunos e da própria professora que muitas vezes surpreende-se com as respostas e reações dos alunos. (MARTINS A.; MONTEIRO, 2012, p.220)

Arraigados na ideia de que o desenvolvimento humano é histórico e cultural, proposições e conceitos da perspectiva vigotskiana sustentam modos de enfrentarmos as tensões da prática pedagógica na inter-relação com alunos diagnosticados com transtorno do espectro autista, buscando, soluções, para além dos estereótipos criados para a pessoa com esse diagnóstico: a não interação social, o não desenvolvimento ou atraso da linguagem, o comportamento repetitivo, as indiferenças a dor ou temperaturas, a atração por luzes e etc.

Nesse item pudemos trazer alguns dos entendimentos sobre as funções psíquicas superiores, ressaltando as características do imitar que possibilitam (re) significar, assim como aprendi a pescar imitando o meu pai.

A partir dessas ideias, podemos refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento cultural nas pessoas com deficiências. Para tanto, na próxima parte, elucidaremos a respeito dos estudos dessa perspectiva sobre a pessoa com deficiência e os desdobramentos para a compreensão da educação escolar de crianças com TEA, interesse deste trabalho.

A educação da criança autista é, assim, uma forma social de organização capaz de levá-la à apropriação do conhecimento historicamente socializado se admitir e levar às últimas consequências que os signos conduzem a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura. (BRAGA I.; ROSSI, 2012, p.18)

2.4 Vigotski e os estudos sobre a deficiência.

Vigotski (1997) era contra o tradicionalismo nas pesquisas sobre o deficiente. Se por um lado, as concepções tradicionais mencionavam que as crianças se desenvolviam todas da mesma forma, o psicólogo considerava que a criança com deficiência apresentava desenvolvimento, mais diferente do que é tido como normal, mesmo sendo de ordem social para ambos, ela encontra caminhos compensatórios de desenvolvimento. Por exemplo, as transformações que ocorrem entre uma etapa e outra são qualitativas.

Essas distinções qualitativas estão relacionadas ao modo como o deficiente compreende o mundo a sua volta e, de acordo com Vigotski (1997), a criança com deficiência elabora uma nova maneira de compreender e se relacionar, e por esse motivo, ao estudá-la, não podemos parar nas barreiras que as limitam, nas insuficiências, devemos nos atentar para os caminhos compensatórios – esses caminhos se estabelecem do social para o pessoal, de

fora para a personalidade. O pensador explica que a compensação é sempre social – no caso do cego, por exemplo, ele critica a ideia de que a compensação ocorra pelo tato, ele menciona que é pelo outro, pela palavra do outro que o cego “enxerga”.

Observamos que as funções psíquicas superiores (memória, atenção, imaginação, formação de conceitos, etc.), oriundas da relação dos homens na cultura, possibilitam o desenvolvimento de processos compensatórios. Mas afinal, o que é compensação? A professora Maria Cecília Rafael de Góes (2002) realizou um estudo crítico sobre a obra Fundamentos de Defectologia Vigotski (1997). A autora comenta sobre o que seriam os caminhos tidos como alternativos e os recursos especiais mencionados pelo autor:

logo, caminhos alternativos e recursos especiais não são peças conceituais secundárias na compreensão desse desenvolvimento. Tomadas por esse ângulo, essas noções não podem vincular-se restritamente à escolarização ou às metodologias de ensino, ainda que essas instâncias estejam implicadas de forma indispensável. As vias alternativas e especiais dependem de uma série de condições, inclusive de outros espaços da cultura e mudanças de mentalidade do grupo social. Por isso, os membros “normais” das comunidades devem ser re-educados na direção de contribuir para a formação da pessoa com deficiência. (GÓES, 2002, p.11)

Vigotski (1997) argumenta que as leis gerais de desenvolvimento são iguais para todas as crianças. Mas como a criança com deficiência se desenvolve? Para explicar, o autor aborda o conceito de compensação, anteriormente mencionado. Góes (2002) afirma que para entendermos o complexo desenvolvimento do ser humano é necessário entender que as compensações sociopsicológicas são diferentes das orgânicas. Nesse sentido, é sempre na relação entre o eu e o outro, numa esfera social e cultural, que ocorre a compensação. Sendo assim, “o desenvolvimento constitui-se, então, com base na qualidade das situações vivenciadas. A questão compensatória, assim concebida, não é uma instância complementar da formação da criança com deficiência; ao contrário, deve ser assumida como central” (GÓES, 2002, p.5).

Explorando as questões da compensação, a pesquisadora Débora Dainez (2014), em sua tese de doutorado intitulada ‘Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural’, discute as noções de compensação, a partir do diálogo de Vigotski com seus contemporâneos. Para tanto, a autora buscou nos questionamentos de Vigotski sobre o desenvolvimento orgânico e social do ser humano, empenhar-se nas discussões sobre a compensação nos níveis teórico, conceitual e empírico.

Segundo a autora, Vigotski “examinou as condições educacionais oferecidas para a formação da criança com deficiência na relação com os problemas da ideia de compensação” (DAINEZ, 2014, p.23). Vigotski era contemporâneo de duas correntes que buscavam compreender o conceito de compensação, uma explicava a partir da mística, a outra pela ordem do biológico. Os místicos acreditavam que, através do dom, o deficiente seria tomado pelo divino para compensar a ausência da visão e assim passar a enxergar mais do que os normais, logo, o defeito, é visto como carma a ser cumprido. Na vertente biológica, a compensação se daria na ordem do natural, desse modo, a cegueira poderia ser ‘compensada’ com a audição, ou seja, os órgãos bons tomam o lugar dos ruins e passam a desempenhar suas tarefas – “o desenvolvimento humano era reduzido a aquilo que era mensurável, o que conduzia a uma ideia de insuficiência das capacidades desses indivíduos frente ao déficit orgânico” (DAINEZ, 2014, p. 24).

Dainez (2014) aponta que Vigotski, ao dialogar com essas correntes, qualifica o termo compensação com o conceito de ‘social’ e utiliza-o como base para seu método. O termo deficiência problematizado pela ótica da perspectiva histórico-cultural, desloca-se do natural e divino e passa a ser visto como social, ou seja, a compensação se dá de fora para dentro, do plano social para o pessoal.

Neste sentido, o que ressaltamos é a importância da mudança de concepção que conduz o trabalho educativo da criança com deficiência, isto é, a necessidade de contemplar e de orientar o olhar não para o defeito, mas para a pessoa como um todo, pensando a sua integralidade nas condições de vida e educação recebidas, na complexidade de seu funcionamento, nas suas possibilidades. (DAINEZ, 2014, p. 26)

O conceito de compensação visto como social, não mobiliza apenas as condutas do indivíduo, mas constitui e organiza as funções psíquicas. É também, por meio dos signos interligados à ideia de desenvolvimento cultural que surge a ideia de que, para entender a compensação, é necessário relacionar o que há de comum entre as leis que orientam o desenvolvimento da criança dita normal, e da pessoa com deficiência.

A esse respeito, percebo que, por diversos fatores, dentre eles o extremo cuidado, muitas vezes, os pais acabam criando limites no desenvolvimento de seus filhos. Esses limitadores estão por vezes embasados nos descritores de diagnóstico ou no modo como se constitui socialmente o transtorno. Em alguns depoimentos, nas reuniões de pais da escola de educação especial (EEE), a mãe chegou a comentar que o filho fazia até comida na escola,

mas em casa não, a mesma concluiu que a barreira foi criada por ela, e afirmou superproteger o filho.

Vigotski (1997) pontua que as crianças com deficiência podem alcançar os mesmos objetivos daquelas que não possuem deficiências – porém, de outras maneiras. Assim, no contexto educacional, cabe ao professor conhecer a singularidade de cada aluno e buscar os modos de conduzir a criança. Embora Vigotski (1997) não discuta especificamente as crianças com diagnóstico de autismo, tomamos suas ideias para refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento das crianças com diagnóstico de TEA, que transcendem o limite da deficiência dadas às condições biológicas, como pontuado por Vigotski (1997).

No próximo capítulo, contextualizaremos o TEA, apresentando seus aspectos diagnósticos e escolares. Num segundo momento, traremos alguns estudos fundamentados na perspectiva histórico-cultural sobre os alunos com TEA no contexto da EEE e, por fim, faremos uma discussão sobre a formação do professor para lidar com esse alunado.

CAPÍTULO 3. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ASPECTOS DIAGNÓSTICOS E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS, CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.

*Chegara mesmo ao ponto de pensar que
a escuridão em que os cegos viviam não era, afinal,
se não a simples ausência de luz. (SARAMAGO, 1995, p.15)*

3.1 Aspectos históricos e diagnósticos para entendimento do TEA.

Pesquisando o histórico do termo autismo, encontramos nos estudos de Dias (2015), o sentido histórico da nomenclatura. Conforme pontua, a expressão foi citada pela primeira vez em 1906, por Plouller, para descrever o isolamento ao estudar pacientes com demência, e, posteriormente, divulgada por Bleuler, em 1911, sendo o comportamento autístico parte crucial da esquizofrenia. De origem Suíça, Eugen Bleuler foi psiquiatra e embasou seus estudos na teoria de Freud resgatando a nomenclatura autoerotismo e retirando Eros¹⁵, “indicando o autismo como efeito da dissociação e tentativa de adaptação ao processo patológico” (DIAS, 2015, p. 308). A autora nos explica que no modo de Bleuler pensar, autismo significava.

[...] autístico ou derreísta, que não é guiado por objetivos, mas por afetos e desejos que aparecem de forma extrema na esquizofrenia e têm papel importante no caso de crianças autistas. Assim, os sintomas essenciais dos esquizofrênicos das crianças autistas podem ser englobados sob um comum denominador: uma ruptura das relações entre eles e o mundo exterior. (DIAS, 2015, p. 308)

Embora Bleuler tenha utilizado o termo anos antes, foi o médico austríaco Leo Kanner, que em 1943, no artigo ‘Distúrbios autístico do contato afetivo’, descreveu a

¹⁵ Eros na mitologia grega é considerado o deus do amor.

síndrome baseando-se nas indagações que tinha a respeito de alguns casos de crianças consideradas peculiares. Realizou, portanto, um estudo com onze delas.

Observamos no nono caso a preocupação do autor em trazer o máximo de informação aos dados de sua pesquisa. Nele, ao descrever seu estudo, Kanner (1943) relata a história de Charles N., uma criança com quatro anos e meio que apresentava comportamento de inacessibilidade, fato que amedrontava seus pais. Kanner (1943, p.235) apresenta o relato da mãe – “A coisa que me perturba mais é que eu não posso alcançar meu bebê, e continua: estou tentando arduamente não governar minhas observações pelo conhecimento profissional que introduzi na minha própria maneira de pensar até agora”.

Outro caso trazido pelo autor é o relato de Elaine C., uma criança com sete anos cuja queixa era o desenvolvimento incomum. Como nos relata o autor – “Ela não entende os jogos de outras crianças, não mantém o interesse em histórias lidas para ela, vagueia e anda sozinha, gosta especialmente de animais de todos os tipos, às vezes imita-os andando de quatro e fazendo barulhos estranhos” (KANNER, 1943, p. 239). Desse estudo, ele chegou às seguintes observações:

Sua língua sempre tem a mesma qualidade. Seu discurso nunca é acompanhado por gestos e expressão facial, durante o diálogo, não olha para o rosto. Sua voz é peculiarmente não modulada, um tanto rouca; ela expressa suas palavras de maneira abrupta. Ela não tem nenhuma relação com as crianças, nunca falou com eles, para ser amigável ou então para brincar com eles. Ela se move entre eles como um ser estranho, como se move entre os móveis de uma sala. Ela insiste na repetição da mesma rotina sempre. A interrupção da rotina é uma das ocasiões mais frequentes para seus surtos. (KANNER, 1943, p.241)

Ao relatar os casos, Kanner (1943) elenca algumas características como: a autossatisfação, a não demonstração de afeto, falta de atenção à sua volta, viver na sua própria concha, desenvolver manias, a repetição de palavras (no texto Kanner relata ‘como um papagaio’) e a incapacidade de generalização (não consegue utilizar o sentido figurado). Percebemos então que, historicamente, as pessoas diagnosticadas com TEA são marcadas por suas impossibilidades de desenvolvimento.

Nessa área de estudo, o médico neurologista José Salomão Schwartzman (2017, n. p.) pontua que “o autismo é um distúrbio neurológico, que afeta a capacidade de interação social e de comunicação”. Algumas pesquisas buscaram explicação para os fatores congênitos do TEA, dentre eles estão (CURATOLO, 1995; BUTMAN; ALLEGRI, 2001; JÚNIOR; FILHO, 2001; GARCIA; MOSQUERA, 2011; GONÇALVES, 2014). Embora uma etiologia

específica não tenha sido identificada, os estudos sugerem a presença de alguns fatores genéticos e neurobiológicos que podem estar associados ao autismo, tais como, anomalia anatômica ou fisiológica do sistema nervoso central e problemas constitucionais inatos, predeterminados biologicamente. Fatores de risco psicossociais também foram associados.

Nas diferentes expressões do quadro clínico, diversos sinais e sintomas podem estar ou não presentes, mas as características de isolamento e imutabilidade de condutas são sempre existentes. Inicialmente, o quadro foi classificado no grupo das psicoses infantis. Na tentativa de diferenciação da esquizofrenia de início precoce, prevaleceu o conceito de que os sinais e sintomas devem surgir antes dos 03 anos de idade, e os três principais grupos de características são: problemas com a linguagem, problemas na interação social e problemas no repertório de comportamentos (restrito e repetitivo), o que inclui alterações nos padrões dos movimentos. (SECRETARIA DA SAÚDE, 2013, p. 14)

Na trajetória até aqui, enunciamos pontos que julgamos serem fundamentais para o entendimento do TEA, mas cabe trazer à luz os dizeres do ‘Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V (APA, 2014). Atualmente a nomenclatura TEA é o nome usado.

O conceito de autismo infantil (AI), portanto, se modificou desde a sua descrição inicial, passando a ser agrupado em um contínuo de condições com as quais guarda várias similaridades, que passaram a ser denominadas de transtornos globais (ou invasivos) do desenvolvimento (TGD). Mais recentemente, denominaram-se os transtornos do espectro do autismo (TEA) para se referir a uma parte dos TGD: o autismo, a síndrome de Asperger e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (portanto, não incluindo a síndrome de Rett e o transtorno desintegrativo da infância). (SECRETARIA DA SAÚDE, 2013, p.14)

Quando pesquisamos o TEA, logo na primeira página do DSM-V (APA, 2014), observamos alguns descritores do transtorno, o que nos chama a atenção são os déficits na reciprocidade socioemocional, caracterizando-se pela dificuldade em estabelecer afeto e emoção e a dificuldade em iniciar ou responder às interações sociais. Em sequência, notamos que nessa classificação, a criança com TEA apresenta perdas para se ajustar aos contextos sociais. Outros pontos são os padrões repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, como por exemplo, alinhar brinquedos e girar objetos. Também são apontadas características como indiferenças a dor ou temperaturas e fascinação em cheirar objetos ou por luzes (APA, 2014).

Culturalmente, os prejuízos dizem respeito às normas de interação entre os indivíduos em sociedade. Segundo aponta o manual, o TEA se dá em três níveis de gravidade que se

dividem em comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos. O nível 1 exige apoio, por conta disso quando não há auxílio, é percebido déficits na comunicação social como por exemplo, a dificuldade em iniciar a interação, nesse nível, o comportamento é inflexível e ocasiona dificuldade nos diversos contextos. O nível 2 exige apoio substancial, a comunicação verbal e não verbal apresenta graves comprometimentos – a fala simples é utilizada para suprimento de suas necessidades e interesses. No nível 3, o apoio exigido é muito substancial, as perdas na comunicação social são graves, há grande limitação em dar início às interações sociais, a fala é inteligível ou com poucas palavras e apresenta extrema dificuldade em modificar seus comportamentos, as repetições interferem em todas as esferas (APA, 2014).

Há muitas hipóteses sobre os fatores biológicos do transtorno, por isso, buscamos esclarecimento sobre o que significa ser uma pessoa com TEA. Pautamos nos dizeres das Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com TEA (SECRETARIA DA SAÚDE, 2013). Esse documento foi elaborado com a finalidade de orientar os diversos profissionais para o cuidado da saúde dessas pessoas e de seus familiares.

As diretrizes abrangem a importância de identificar os sinais nos primeiros anos de vida, permitindo novas condutas e intervenções (terapias). Esse apontamento é justificado pela plasticidade cerebral, que é maior nesse período. Assim, as experiências de vida do bebê tornam-se um meio para o funcionamento das conexões neurais. Nesse documento, alguns indicadores e sinais de alerta mostram o desenvolvimento da criança de acordo com a faixa etária, por exemplo, no tópico interação social, é explicado que em média aos três anos de idade, a criança interage buscando o olhar do cuidador, nessa fase, um dos sinais para o TEA é não apresentar essa procura.

No aspecto da linguagem, as diretrizes mostram que a criança com TEA pode ignorar ou dar pouco retorno a fala do outro, pois o critério aponta que é após os três meses que ocorre a identificação da fala dos pais ou cuidadores. Os balbucios são apresentados na maioria das crianças, e aos seis meses, começam a emitir os sons para os cuidadores ou pais, caso a criança tenha o TEA, ela pode permanecer em silêncio ou gritar de forma aleatória. É esperado que dos dois aos três anos de idade, a criança cante e repita versinhos, mas se ela tiver TEA pode se manter ecolalica, nessa fase a criança não conversa com o adulto.

Em uma análise comportamental, cinco fatores são indicados pelo Ministério da Saúde (2014) como indicadores de comportamento do TEA. O primeiro diz respeito aos órgãos motores que ocasionam estereotípias, ações repetitivas e movimentos corporais bruscos; o

segundo são os órgãos sensoriais - a criança com TEA tende a cheirar ou lambe objetos; no terceiro aspecto, as rotinas são ritualizadas e rígidas; o quarto fator está atrelado à fala da criança, marcado pela perda de habilidades (falava e deixou de falar) e o último traz ideias dos aspectos emocionais como a limitação da expressividade, contato corporal passivo e dificuldade de expressar suas vontades (SECRETARIA DA SAÚDE, 2013).

Até aqui exploramos questões históricas e diagnósticas sobre o Transtorno do Espectro Autista.

3.2 A educação de alunos com TEA: estudos na perspectiva histórico-cultural.

Na seara da perspectiva histórico-cultural, estudos como os de Orrú (2010); Martins A., e Monteiro (2012); Martins A., e Góes (2013); Boettger *et. al* (2013); Bagarollo *et. al*. (2013) e Monteiro e Bragin (2016) discutem sobre as possibilidades de desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Boettger *et. al* (2013) no estudo ‘O professor da Educação Especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo’ refletiram sobre os modos de “como ocorre o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo em uma escola de educação especial” (BOETTGER *et.al*, 2013, p. 385). Nessa temática, buscaram observar a rotina, analisar as habilidades oriundas da metodologia vigente na escola e verificar, se recursos e metodologia são apropriados. Elucidam ainda que, falar em autismo, é andar sobre uma estrada de incertezas; os fatores marcantes da síndrome estão relacionados à: comunicação e interação, assim “essas dificuldades fazem com que o aluno com autismo tenha certas limitações no processo de ensino-aprendizagem” (BOETTGER *et. al*, 2013, p. 386). Nesse sentido, as atividades que privilegiam o desenvolvimento psíquico superior devem ser frisadas na educação de alunos com TEA. (BOETTGER *et. al.*, 2013; MONTEIRO; BRAGIN, 2016).

Refletindo sobre as ações pedagógicas para alunos com autismo no contexto da escola especial, Monteiro e Bragin (2016) trazem contribuições da perspectiva histórico-cultural para um novo modo de conceber a educação para esses alunos. Sobre as atividades realizadas, as autoras dizem serem repetitivas e tomarem grande parte das aulas. Com base na referida perspectiva, as autoras sugerem práticas pedagógicas que busquem o desenvolvimento psíquico superior e que não se baseiem na impossibilidade da deficiência. Para tanto,

consideram a necessidade de repensar o papel da escola, para que essa possa possibilitar acesso à cultura histórica.

Martins A., e Góes (2013), embasadas na perspectiva histórico-cultural, pontuam que o brincar das crianças com diagnóstico de autismo é restrito e singular, por isso, “[...]analisar os modos como crianças autistas se orientam para o outro e para o objetivo durante a atividade lúdica” (MARTINS A.; GÓES, 2013, p.25). As autoras focalizam a relação entre a pesquisadora e crianças com autismo em situações de brincadeira no contexto de uma instituição especial. Nas análises dos dados, elas afirmam que a mediação da pesquisadora possibilitou às crianças que mostrassem ações imaginativas, recriando situações do dia-a-dia. Para as sessões, não houve uma rotina com materiais e instruções específicas como prescreve o trabalho comumente utilizado para esses alunos, e isso possibilitou situações de troca entre a pesquisadora, os parceiros e a própria criança. Nessa relação, perceberam o uso significativo dos objetos pela criança.

Essa perspectiva de interpretação remete à necessidade de superar a atuação guiada pelo transtorno, isto é, principalmente pelas impossibilidades e pela busca de eliminação de sintomas indesejáveis, e a instauração de uma atuação dirigida à identificação de condições de funcionamento intersubjetivo que propiciem a significação das vivências do autista e, de modo geral, sua inserção na cultura. (MARTINS A.; GÓES, 2013, p.32)

Essa perspectiva é estudada também pela ótica de Orrú (2010). No estudo ‘Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas’, a autora focalizou sua observação em dez alunos diagnosticados com autismo e seus professores numa Escola de Educação Especial. Fruto dessa pesquisa, Orrú (2010) aponta o papel mediador do professor na melhora das vivências – de algo passageiro, para uma aprendizagem significativa. Ela explica que na concepção utilizada na escola, a referência para eles são os próprios colegas com o mesmo diagnóstico, já com a nova proposta, enraizada na perspectiva histórico-cultural, o professor passa a ser um “agente de transformações entre ele, o objeto de estudo e o mundo ao qual pertence” (ORRÚ, 2010, p.3). Sendo assim, a autora considera que por não considerar apenas o déficit orgânico, a perspectiva histórico-cultural possibilita, por meio da mediação, que os sujeitos envolvidos se constituam na/pela linguagem.

Ainda nesse contexto, Bragin (2011) realizou sua pesquisa de mestrado numa EEE. Ao problematizar seu estudo, a autora chegou a compreensão de que os programas ofertados nessas instituições para o aluno com TEA, visa o treino do repertório verbal e de interação social. Fundamentada na perspectiva histórico-cultural, buscou conhecer quais experiências

estavam sendo ofertadas a esses alunos, de forma a compreender quais concepções de ensino permeiam essas práticas. O trabalho de campo por sua vez, foi pautado no acompanhamento dos programas oferecidos para alunos com esse diagnóstico.

Ao analisar os dados, a pesquisadora os dividiu em duas práticas, as convencionais e as desejáveis. Abordando as práticas convencionais, observou uma atividade de ‘pareamento de cores’ frequente no método TEACCH. Essa atividade visa o desenvolvimento elementar, conforme descreve Bragin.

[...] percebo em determinado momento, que a aluna realiza as atividades de maneira automática e em certos momentos não realiza de maneira correta (mesmo assim não há interferência do professor); durante o período de atividade não existe nenhum contato com a professora [...]. (BRAGIN, 2011, p. 45)

Relatando as práticas desejáveis, a pesquisadora percebe na figura da professora, a ansiedade na busca pelo novo – como prática desejável, os professores proporcionariam a interação entre aluno com TEA e os demais alunos da escola. Problematizando essa situação, percebemos que mesmo na EEE, o aluno com TEA está marcado historicamente por seus critérios diagnósticos.

Concluindo, Bragin (2011) menciona os novos modos de aula possibilitados pela apropriação da pesquisadora da perspectiva histórico-cultural, buscando “atividades lúdicas, música, jogos coletivos, investimentos na comunicação e socialização dos alunos passaram a fazer parte do cotidiano” (BRAGIN, 2011, p. 72). Essas atividades visam o desenvolvimento psíquico superior, e possibilitam, tanto para os alunos quanto para a cultura escolar, “oferecer possibilidades de superação das dificuldades e/ou déficits primários existentes” (BRAGIN, 2011, p.72).

Freitas, A. B., (2008); Martins A., e Monteiro (2012); Boettger *et. al.* (2013); Santos (2014); Barbosa e Fumes (2016); Monteiro e Bragin (2016) dentre outros, esclarecem que, no ensino especial, o papel do outro é fundamental ao atribuir sentido, assim, “aquilo que inicialmente colaborava para o diagnóstico de TEA, agora mostra possibilidades de mudanças no funcionamento dos educandos” (SANTOS, 2015, p.61). As possibilidades de desenvolvimento nessa modalidade de educação sugerem atividades significativas e que visam interação entre os sujeitos, proporciona ao educador, estabelecer não apenas um vínculo pedagógico. Afirma Freitas A. B.:

a estagiária que brinca constantemente de tomar o objeto da criança é a mesma que a conforta, apoia e lhe oferece outros brinquedos, procurando vínculo afetivo, a criança que desconfia das aproximações das pessoas principalmente quando próximas ao seu objeto de estima, é a mesma que dialoga com a pesquisadora imitando ações no brinquedo e que aceita a mão da estagiária. (FREITAS A. B., 2008, p.57)

Os estudos citados revelam a importância da relação social na aprendizagem da criança com TEA. Relações de ensino que traspassem as barreiras de atividades que visam o funcionamento elementar (treino de comportamento, por exemplo) e invistam em atividades que elevem o pensamento devem ser valorizadas, pois, conforme apontam Martins A., e Monteiro (2012, p. 10) “[...]a lei geral de desenvolvimento apontada por Vigotski, sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nas relações com os outros de seu meio social, também deve ser considerada no trabalho com autistas”

3.3 A educação de alunos com TEA: E a formação do professor?

A minha pesquisa, também é uma pesquisa da própria prática, e a reflexão sobre o próprio fazer, não é simples. Compreendendo que o desenvolvimento dos sujeitos é um processo dramático, varia de pessoa para pessoa, considera os sujeitos singulares e, se dá sempre na relação com o outro, entende-se que, o momento da reflexão sobre si e sobre o outro, já é um processo de mudança.

A este respeito, Freire (1986, 1988); Lima e Nacarato (2009); Peres *et. al.* (2013); Nogueira (2014); Fagundes (2016) e Custódio (2016) consideram que certos docentes, enxergam o processo de ensino-aprendizagem como contínuo, intenso, não basta apenas ter a formação inicial, é necessário repensá-la, sair do paradoxo ‘reproducionista’ e formar-se enquanto seres críticos e reflexivos.

Lima e Nacarato (2009) contribuem a partir de sua área específica (a matemática), para um contexto maior. Explicam que pensar a formação do professor como transformador da própria prática na relação com o outro (aluno), causa estranhamentos que levam a reflexões por terem “conflitos vividos pela justaposição de papéis de professora e de pesquisadora no contexto da sala de aula” (LIMA; NACARATO, 2009, p.241). Investigando a própria prática, o professor pode ir além do postulado, ele quebra paradigmas, possibilita uma relação pedagógica significativa, os frutos desta relação ao serem compartilhados, possibilitam novos

olhares para as práticas que passam pelo mesmo conflito, por isso, é um movimento que parte de uma situação menor para um contexto maior. As autoras ainda afirmam que olhar para a própria prática não é uma ‘tábua de salvação’ (LIMA; NACARATO, 2009, p. 262), porém, possibilita que ao compartilhar os saberes e as vivências por meio da troca, a prática vai ganhando novos significados.

Peres *et. al.* (2013) realizaram um estudo com professores experientes e constataram que a aprendizagem é um processo com erros e acertos. Consideram que esse processo é preocupante:

[...] os docentes envolvidos na pesquisa apresentaram práticas mistas que ora tendem a práticas reprodutivistas, ora tendem a práticas diferenciadas, significativas. Nesse caso, consideramos que os docentes pesquisados entendem o processo de organização e seleção dos conteúdos de ensino segundo um referencial reprodutivista, contudo entendem o processo de ensino e aprendizagem segundo um referencial reflexivo. (PERES *et. al.* 2013, p. 300)

Nesse sentido, a prática significativa, contextualizada e com pressupostos vindos dos interesses e da realidade dos estudantes possibilita um desenvolvimento do aluno e do profissional. Para nós, a relação pedagógica é ida e vinda, constituída no drama da construção da personalidade. A transformação do professor, em seu processo de desenvolvimento é plural, depende do outro, e por isso, os sujeitos na relação [...] são atravessados por múltiplas emoções, percepções, sentimentos e vivências [...] (CUSTÓDIO, 2016, p. 178), por isso,

[...] constituir-se professora e o constituir-se pesquisadora também são processos. Processos esses, graduais, lentos e constantes, permeados por significações que vão sendo afetadas a cada aula dada, a cada questionamento de um aluno, a cada texto lido, a cada discussão com colegas nos grupos de estudos e pesquisas. Mas é também um processo marcado por tensões: cumprir prazos, aprender a trabalhar com o outro, respeitar o tempo de aprendizagem de cada um, aceitar críticas ao trabalho desenvolvido, dentre outras. (CUSTÓDIO, 2016, p.185)

Dainez (2014) pontua na relação pedagógica entre professor e aluno, ambos se constituem no sentido de que, ao ser afetado, o sujeito também afeta e sinaliza no sentido de que “o princípio norteador da elaboração da compensação é a natureza social do desenvolvimento humano” (2014, p. 46). Desse modo, as ações educativas não devem ser enfocadas pela deficiência, mas na vivência da criança, a deficiência deixa de ser o limite e

passa a ser um obstáculo a ser superado socialmente, sempre pela palavra do outro, olhando para o ser humano de forma integral, nas possibilidades de seu desenvolvimento.

Ainda sobre o trabalho docente, encontramos, no pensamento freireano, os desafios do homem, a sua humanidade como um problema e a sua desumanização como realidade histórica. A violência dos opressores remete ao pensamento de que os oprimidos são “menos”; buscando desvencilhar-se desse pensamento, a tarefa humanista e histórica dos oprimidos é libertar-se do “ser opressor”, pois às vezes, o opressor está “camuflado” de oprimido. Se lembrarmos dos nossos dias como alunos, teremos em mente várias concepções do que é ser professor e, às vezes, aquele que era rígido, que não gostava de ouvir o barulho da respiração dos alunos, é representado por nós no desespero, pelo medo do não saber fazer.

Partindo desse pensamento, compreendo que a reflexão a respeito da (trans)formação, implica refletir sobre a formação docente. As ideias da professora Daniela Dia dos Anjos (2006) na sua dissertação intitulada ‘Como foi começar a ensinar? Histórias de Professoras, Histórias da Profissão Docente’, abarcam as questões da formação do professor. Segundo ela, enxergar as dificuldades da própria prática é também um trabalho que foi se constituindo sob responsabilidade do professor que enfrenta as tensões sozinho. A partir das ideias de Clot, menciona:

As maneiras de fazer dos novatos consistiriam em se apropriar de maneira específica de gestos profissionais necessários ao controle de sua classe, revelando preocupações compartilhadas pelos iniciantes em se apropriar das competências dos professores experientes, os subentendidos de sua atividade. (ANJOS, 2006, p. 65)

Por não saber como fazer, o professor também busca nas suas vivências outros modos para atuar nas situações de conflito e, às vezes, a prática culmina em impedimentos para ele e para os alunos.

A esse respeito, Freire (1988) remete ao conceito da práxis, que para ele é a ‘reflexão e ação’ dos homens sobre o mundo para transformá-lo – deixar de ser oprimido, requer a inserção crítica na realidade opressora para atuar sobre ela e não para com ela, sempre no coletivo e nunca sozinho. Quando alguma situação nos oprime, diz Freire (1988), buscamos transformar essa situação através da práxis. Esse movimento de agir e refletir sobre a situação que nos cerca, nos inquieta. No caso do professor, pesquisar a sua própria prática é como um movimento, um momento de reflexão e busca por mudanças a partir das tensões vividas. O professor, na visão de Freire (1988), é diferente porque está incumbido pela sua formação e por liderar um processo de (trans)formação que não ocorre com ele sozinho, e sim no

coletivo, por meio do diálogo; não sendo esse uma técnica para obter resultados, mas algo que faz parte da natureza histórica dos seres humanos.

Ao perceber as características do ensino, Freire (1988) considera que o professor pode melhorar a eficiência da pedagogia, o que torna claro a visão política e artística da educação, tratar o professor como um ser político, melhorado, um artista. Portanto, ao ajudar os alunos, ele se ajuda, ao modificar com outro, ele se modifica. A ideia não é de que o educador renuncie o seu saber, o que se espera é que ele demonstre sua competência aos alunos – não quer dizer que o professor mude seu conhecimento, mas que esteja aberto a aprender com os alunos, indo além dos limites, além da rejeição de direitos, assim, o diálogo se estabelece na sala de aula em busca do ser mais.

A cultura do silêncio na sala de aula é comum para o autor, e, ela tem várias dimensões, uma delas é a agressão, porque a passividade não é uma condição natural, torna-se violência simbólica das autoridades no dia-a-dia da escola, elas persuadem as pessoas na desistência dos seus direitos à autonomia, ao pensamento crítico e colocam no lugar do conhecimento subjetivo, informações e conceitos políticos oficiais tais como: autoconfiança, individualismo e subir na vida por si mesmos. (FREIRE, 1986).

Pensar na (trans)formação docente requer, de acordo com o pensamento de Freire (1986, 1988), a renúncia de concepções sociais do quem vem a ser tanto a figura do professor quanto a de aluno, depois, compreender que não basta ter voz e usá-la para oprimir, para desconstruir uma relação unilateral, é necessário que ele aja em conjunto com os outros – professores, alunos, pais e sociedade. Como mencionamos, para o pensamento freireano também é papel do professor (trans)formar a realidade que o cerca; esse processo, extremamente histórico e cultural, permite que ele construa a sua identidade profissional do ‘ser professor’, assim como possibilita novas vivências para os alunos. Professores e alunos constroem um saber significativo, permitindo ao aluno, atuar na sociedade. Na relação dialógica - ao buscar por sua formação em um movimento da práxis – o professor que se apropria de novos saberes e seus alunos, vão (trans)formando a realidade que os cerca.

O autor prossegue partindo das experiências de professoras e menciona que as significações atribuídas às vivências dependem do contexto em que se produziram. Nos discursos das professoras, Anjos (2006) menciona as dificuldades no início da profissão que permeiam desde o concurso público para entrada na escola até os conflitos entre alunos, professores, direção a respeito dos diferentes modos de ensinar e no que diz respeito a formação inicial e a prática. Portanto, a autora comenta que a busca por novas práticas

pedagógicas, por novos modos de fazer, resulta em um novo tipo de saber, concebido no seio do drama da profissão docente, o caráter de responsabilidade social. “Ademais a todas estas condições, há ainda algo do início que é inescapável: o vivenciamento do lugar de professor. A experiência individual deste sujeito na trama histórica, configura um lugar único, irrepetível[...]” (ANJOS, 2006, p.164).

A pesquisa da própria prática não é um movimento linear, refletir sobre o próprio fazer gera tensões, porém, esse movimento já é um indício das possibilidades de (trans)formação do fazer e de grande importância para o desenvolvimento do aluno e do professor. No caso dos sujeitos dessa pesquisa, a reflexão leva a um pensar, para além do determinado pelas orientações recebidas – os obstáculos diários podem ser superados com a ajuda do outro.

No próximo capítulo, iremos explorar o referencial que expusemos, a fim de compreender como ocorreu o processo de (trans)formação do professor-pesquisador e do aluno com transtorno do espectro autista.

CAPÍTULO 4. O JOGO DAS SIGNIFICAÇÕES: A RELAÇÃO DE ENSINO ENTRE O PROFESSOR-PESQUISADOR E DAVI.

Sem exceção, homens e mulheres de todas as idades, culturas e níveis de instrução e econômicos têm emoções, atentam para as emoções dos outros, cultivam passatempos que manipulam suas emoções e em grande medida governam suas vidas buscando uma emoção, a felicidade, e procurando evitar emoções desagradáveis. (DAMÁSIO, 2015, p.39)

Iniciamos este capítulo com a epígrafe de Damásio, a fim de provocarmos a seguinte questão: o que significa nivelar e classificar todas as pessoas com especificidades no modo de ser, como uma coisa só? Se olharmos para um pé de romã, veremos uma fruta diferente da outra, e nem por isso, deixam de ser romãs. Assim, concordamos com Damásio neste ponto, todos temos emoções, todavia, a maneira como as significamos é singular para cada pessoa.

Considerando Davi um sujeito singular, com possibilidades de desenvolvimento, constituindo-se de forma dramática na relação pedagógica, notamos novos possíveis caminhos de desenvolvimento, indo a contrapelo¹⁶ dos modelos de personalidade presentes nos estudos fundamentados no diagnóstico como determinante. Norteados pelas ideias da perspectiva histórico-cultural, acreditamos em uma viável (trans)formação, e ela começou a acontecer. Desse modo, escolhemos os episódios para análise que revelam como fomos nos (trans)formando nas relações de ensino, e quão dramático foi esse processo, árduo, com idas e vindas, avanços e retrocessos, humano! Os demais episódios, que não utilizamos nesta pesquisa, apresentam indícios para um estudo futuro (as possibilidades de desenvolvimento psíquico superior do aluno diagnosticado com TEA através da arte), e, são para nós, acima de tudo, um tesouro – não os utilizar agora, é uma prudente decisão, uma vez que estamos nos rastros das questões que nos mobilizaram, e, por isso, abrir mão é necessário para mantermos o foco.

Retomando, essa pesquisa tem como tema o processo de elaboração de conhecimento de uma criança com TEA e de seu professor no contexto da Escola de Educação Especial, e como objetivo geral, compreender as possibilidades de aprendizagem de um aluno com esse diagnóstico em situações escolares. Temos como objetivos específicos: a) investigar, a partir

¹⁶ Escovar a história da cultura a contrapelo é igualmente redescobrir os momentos utópicos escondidos na “herança” cultural (LÖWY, 2011, p. 25). No texto “A contrapelo”. A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940)*”, Michael Löwy discorre sobre o conceito no pensamento Benjaminiano.

do trabalho desenvolvido com Davi, os indícios de possibilidades de elevar o pensamento do aluno para um nível abstrato, favorecendo a constituição das funções psíquicas superiores; b) investigar o processo de elaboração de conhecimento de Davi e, ao mesmo tempo, o processo de elaboração de conhecimento do professor-pesquisador, c) buscar indícios do processo de (trans)formação dos modos de agir do professor e do aluno e d) compreender como essa transformação vai afetando a nossa relação pedagógica.

Os alunos com TEA são marcados historicamente por suas impossibilidades de desenvolvimento, sobretudo em relação aos aspectos comportamentais, de interação social e comunicacionais; o método de ensino comumente seguido para esses alunos visa o controle de comportamentos inadequados e a criação de hábitos. Porém, neste estudo buscamos desenvolver um trabalho, partindo do pressuposto de que toda criança se desenvolve a partir das interações sociais e das atribuições de sentidos dadas pelo outro – aqui o professor-pesquisador – às ações da criança. Buscando entender essas situações, dividimos as análises em dois eixos temáticos – no primeiro, buscamos focalizar a relação pedagógica entre mim e Davi, olhando para os indícios das possibilidades de desenvolvimento psíquico. E no segundo, o processo de elaboração de conhecimento meu e dele, compreendendo como essa transformação vai afetando a prática pedagógica.

4.1 Eixo I – O processo de elaboração de conhecimento do professor-pesquisador e de Davi: como essa (trans)formação afeta a prática pedagógica?

Minha rotina diária com Davi era dinâmica, havia muitas coisas que seguíamos, e elas, afetavam a relação, às vezes, eu chegava a me questionar se o professor deveria ter tantas atribuições, meu horário de trabalho no período vespertino era das 13:00 às 17:00. Davi chegava na escola às 12:50, eu e minha auxiliar o acolhíamos e ficávamos no pátio até às 13:00 esperando o horário para subir para a sala de aula.

Entre o pátio e a sala, são duas alternativas de caminho - a escada e a rampa - como Davi tem encurtamento nos tendões das duas pernas, a locomoção era comprometida. No início do ano de 2016, ele se jogava no chão, chorava, auto agredia e agredia os outros, então trabalhávamos com luvas, a fim de evitar que ele nos arranhasse. Por causa desse comportamento, eu saía com ele várias vezes durante o período de aula e refazia esse trajeto,

às vezes pela escada e às vezes pela rampa. Inicialmente, ele se jogava muito no chão, eu abaixava e o erguia, ele era pesado, esse movimento me fazia sentir dores na lombar, mas eu acreditava que essas idas ao pátio eram importantes para ele acostumar a locomover-se pela escola de forma autônoma.

Após subir, começávamos a realizar as atividades do método TEACCH, pendurávamos a bolsa do lado de fora da sala de aula, nos ganchinhos, depois disso, eu o ajudava a pegar a agenda na bolsa e colocar no cestinho. Depois, íamos até a agenda fixada na parede e conferíamos a ficha de boa tarde, em seguida, sentávamos à mesa, conferíamos as plaquinhas de ‘quem veio à escola’ e ‘ajudante’ do dia, e por fim, o ‘calendário’.

De vez em quando, após conferir com Davi o ‘calendário’, eu o levava no jardim da escola para ver como estava o tempo, às vezes mostrava pela janela. De vez em quando, logo que chegava, eu precisava trocá-lo, pois sua fralda estava vazada, urina ou fezes. Após essa organização do dia, iniciávamos a aula.

Episódio 1 – “Liberdade para todos”.

Intitulamos o episódio com o nome da história que li para Davi, mas não é só isso, do lugar onde falamos, as inquietações são necessárias, elas nos provocam, e por isso, ao sermos provocados, provocamos! Não se trata da ação e reação, mas do modo como significamos a nossa relação em um meio programado, montado e cronometrado em detrimento de uma metodologia que busca moldar e prender o comportamento, somos afetados, e, por isso, perguntamos: será que a ‘Liberdade é para Todos’? Trouxemos, na introdução, uma determinada maneira de desenvolver a prática pedagógica, marcado pelo treino, pelas repetições. Eu, o ventríloquo, e ele, o fantoche, essa forma nos inquietou e buscamos novos modos de trabalhar, e, atividade com a história infantil, é um deles.

Situação: A atividade era de língua portuguesa – hora do conto. Eu e Davi estávamos em sala, sentados um ao lado do outro. Em minhas mãos tenho o livro. ‘Liberdade para todos’ narra a história de Roque, um menino cujo pai adorava passarinhos e, por isso, o presenteou com um. Para aprender a ter responsabilidades, o menino é quem deveria cuidar do pássaro. Para o pai, passarinho que não cantava não tinha valor, e por isso resolveu soltá-lo perto de uma mata. Ao ver o pássaro ir embora, o menino ficou feliz.

T. 1: Eu: *...daí sabe o que o pai falou?*

Davi dá um grito sorrindo, balança o braço para cima e para baixo e diz.

T. 2: Davi: *embó embó embó...*

Durante sua fala, eu o observo, sorridente, ele busca aconchego.

T. 3: Eu: *vai embora? Isso... Ele vai embora ó*

E retomo a contar

T. 4: Eu: *...sem cantar, passarinho não vale nada disse o pai, o jeito é mandar embora...*

Enquanto eu leio, ele se encosta em meus ombros e sorrindo, me olha nos olhos.

Consonante a minha leitura Davi faz ‘caras e bocas’, parecia que ele estava me contando a história

T. 5: Eu: *... Então soltaram, numa viagem a Serra Negra, levaram o Zé junto no carro*

Consonante a leitura acima

T. 6: Davi: *‘daco... aô... a daco... aô... é, daié dadaié tabaô bu tabo ba o to aô... tebô’...*

Eu para de ler e converso com ele

T. 7: Eu: *á, você está contando que tem passarinho em casa?*

Quando ele fala ‘tebô’ eu pergunto

T. 8: Eu: *o ‘que que’ você quebrou? Você quebrou a gaiola dele?*

Davi abaixa a cabeça e cospe na mesa, chamo sua atenção e continuo.

T. 9: Eu: *você quer contar uma história também é?*

Davi fala sorridente

T. 10: Davi: *vô*

Retomo a história e ele continua falando junto comigo, de vez em quando coloca as costas da mão na boca e grita, sempre sorrindo. Começo a contextualizar a história e o incluo nela, nesse momento, Davi dá uma gargalhada, não consegue se controlar, se mexe na cadeira e batuca na fralda. Durante a história, Davi continua usando das mesmas palavras quando conta a história junto comigo. Ele fica encostando no meu ombro, mexe na minha barba e batuca na mesa... Coloca as costas da mão na boca e faz

T. 11: Davi: *‘aua auu auu’...*

Em seguida a essa fala, o menino da história fica com dó do passarinho.

T. 12: Eu: *... Parece um prisioneiro...*

Após essa fala, Davi suspira fundo e fala.

T. 13: Davi: *‘aiá cô...a... aia côá... o... ia cô’...*

Olhando para ele falo

T. 14: Eu: *isso é o passarinho na gaiola...*

Continuo a história, ele está com o corpo de lado, ficando de frente para mim

T. 15: Eu: *sabe o que o menino falou?*

T. 16: Davi: *maí...*

T. 17: Eu: *Mãe! Mãe! Será que dá para soltar esse também*

Volto a história e digo

T. 18: Davi: *vó... Vô...*

T. 19: Eu: *que a vovó... Não é a vovó... É mamãe...*

Continuo a história, conto que o passarinho morreu novamente... Conto a história, sopro no rosto de Davi, estava calor, ele fecha os olhos e quando eu o assopro, sua expressão é de serenidade.

Durante todo o episódio, Davi se esforça para contar a história junto comigo, se encosta, me abraça, beija e faz carinho, se mantém sorridente durante toda a história, no final da história, ele fala.

T. 20: Davi: *bai Davisinho...*

Pronuncia seu nome da mesma forma que nós, eu olho para ele e digo.

T. 21: Eu: *foi o Davisinho que matou todos os passarinhos né?!*

Ele dá risada, continuo a história, até que ele se cansa, se levanta e sai da mesa. Encerro a atividade.

(Registro videogravação, 08.11.2016).

No episódio observamos o modo como participo, convoco Davi para o diálogo, faço perguntas e busco dar sentido às suas vocalizações (turnos 1, 3, 7, 9 e 11). Ele se mostra alegre e responde oralmente, como notamos nos turnos 2, 6, 8 e 12. Percebemos os indícios da interação acontecendo na relação pedagógica entre mim e Davi e, assim, por meio das palavras, o aluno vai participando da atividade. Conforme Vigotski (1997), as possibilidades de aprendizagem de uma criança com deficiência são dadas pelas oportunidades que o meio sociocultural lhe oferta. Martins A., e Monteiro (2017, p. 222) destacam a importância do papel do outro, que dá sentido às respostas do aluno. O professor atuando na ZDP “...interpreta as ações das crianças construindo sentidos...” Esse movimento permitiu observarmos os indícios do processo de aprendizagem: a participação do aluno, a interpretação (atribuição de sentidos) que vou dando às suas vocalizações.

O aluno utiliza-se da palavra de forma intencional (turnos 2, 6, 10, 11, 13, 16, 18 e 20). Essa apropriação do ‘contar história’ não aconteceu de maneira direta, ela foi mediada pela palavra do outro e do livro como instrumento técnico-semiótico: no turno 7, a minha fala que pergunta se ele está contando que tem passarinho em casa, e assim, Davi me vê, na passagem entre os turnos 7 e 8, ele se apropria da minha fala e se expressa por meio do signo por excelência, a palavra. Para Pino (2005), é pela mediação semiótica que as crianças significam os saberes humanos. Com o auxílio do outro, a criança interpreta o mundo a sua volta. O contar histórias é uma atividade cultural que vai sendo apropriada por Davi, no nosso processo interativo.

Nesse contexto, a relação pedagógica foi sendo atribuída de significados, diferente do que ocorreu no episódio Davi e o Pé-de-Feijão, relatado na introdução desta dissertação. Naquele momento, o aluno se recusava a realizar as atividades: sinalizando o não querer com choro, agressão a si e ao outro, e, recusa em realizar o proposto. Então, fui buscando outros

meios de desenvolver atividades com Davi: procurei trazer tarefas que pudessem ser mais significativas, como o contar histórias e dialogar sobre elas.

O movimento de refletir sobre a própria prática, ilustra a importância da formação do professor e também as contradições vividas. Lima; Nacarato (2009) consideram que não é simples pesquisar a própria prática – no meu caso, tinha a responsabilidade de preencher formulários pertinentes ao método, planejar aula, cumprir com as atividades vindas da orientadora, atividades como: amarrar corda na cadeira e puxar, contornar formas geométricas no papel, organizar os potes por cor e tamanho, parear figura e escrita dentre outras. Isso me incomodava no sentido de que, eu buscava por atividades diferentes, mas ainda estava preso às prescrições. O movimento da práxis é atravessado por idas e vindas, porém a (trans)formação é possível por sempre estarem numa dinâmica – sujeito e outro. (FREIRE, 1988; FREITAS A., 2001; ANJOS, 2006; CUSTÓDIO, 2016)

Nesse episódio, vou além das prescrições, modifico a maneira de me relacionar com Davi: sento-me ao seu lado e busco uma relação de trocas (passagem entre os turnos 4 e 5, 10 e 11, 19 e 20). Sá *et. al.*, (2015) e Jorge e Freitas A., (2012) esclarecem que as atividades simbólicas como a história que leio, possibilitam que Davi desenvolva sua capacidade de significar – isso é possível, porque ao atuar na ZDP, o professor chama o aluno para a situação e atribui sentido à atividade.

Episódio 2 – “Ah que drama! As idas e vindas do processo de desenvolvimento”.

Situação: A atividade ocorreu durante a aula de Ciências com o tema – Corpo Humano. Esta era a primeira aula do dia, antes do passeio que fazíamos fora da escola com auxílio da psicóloga. Davi tinha conferido a agenda e se encontrava sentado esperando pela atividade. Ele não era acostumado a utilizar o Tablet. A atividade tinha por finalidade que o aluno observasse e expressasse as partes corporais que apareciam na tela com auxílio verbal – nomeando-as e, apoio manual – tocando-as.

Estamos eu e Davi sentados, estou do seu lado esquerdo, estamos encostados, seguro o Tablet com a minha mão direita. Davi olha para a tela do tablet.

T. 1: Eu: *Davi, Davi, oi, tudo bom?*

Ele estava batucando na mesa, seguro sua mão, ele me olha sorrindo.

T. 2: Eu: *está beleza?*

Davi que estava encostado na cadeira se projeta para frente e de frente para mim, me olha nos olhos, estou com a mão direita em seu braço, sorrindo também, começo a explicar a aula para ele.

T. 3: Eu: *ó, hoje a gente vai fazer uma atividade, um joguinho...*

T. 4: Davi coloca a mão na minha nuca e me puxa para dar um beijo no rosto

T. 5: Eu: *ah quer dar beijo? Isso, quando cumprimenta, dá beijo né?*

Davi me segura com as duas mãos na nuca, estou com as duas mãos em seus ombros, ele boceja olhando para o teto.

T. 6: Eu: *Tem que ser dos dois lados para casar? Íii que sono*

Davi continua sorrindo, olha para o teto e depois me olha.

T. 7: Davi: *uelo eloué*

Dou risada e posiciono-o de frente para o tablet, estou segurando em seu braço esquerdo e em sua mão direita.

T. 8: Eu: *ó lá, então vamos lá ó, aqui o joguinho, o joguinho sobre o corpo humano, oh lá a gente vai vendo as partes do corpo aqui (tablet) e depois vendo as partes do corpo no Davi.*

Durante minha fala, Davi coloca a mão na tela do tablet, coça o nariz, me olha e olha para a tela do tablet; minha expressão torna-se mais séria, vou mostrando enquanto explico, sem dar risada.

T. 9: Eu: *Isso olá ó vamos selecionar é só apertar ó tablet: corpo humano, olho; olha! Olho, cadê o olho do Davi? Ó o olho do Davi aqui ó*

Enquanto falo, estou olhando para Davi, toco o seu olho para mostrar enquanto toco o olho, ele observa o tablet olhando fixamente. Depois que mostro seu olho, Davi batuca com a mão no tablet, seguro sua mão para não tirar da atividade.

T. 10: Davi: *aqui, daco daqui, daco daco* (sorrindo)

T. 11: Eu: *Ó! Olho*

Coloco o dedo dele na tela, ele observa sorrindo, enquanto mostro, olho para a tela e para Davi, ele a olha fixamente.

T. 12: Eu: *é está vendo, o olho, todo mundo...*

Davi me interrompe.

T. 13: Davi: *ubao bao*

T. 14: Eu: *'eita', o que mais que tem será em?*

T. 15: Davi: *uaiel coein*

T. 16: Eu: *o coelhinho? O coelhinho tem olho?*

Enquanto falo, Davi dá risada, segura o meu pescoço com as duas mãos e se aproxima ainda mais de mim, sorrindo; dou risada, coloco a mão em sua cabeça.

T. 17: Eu: *a... Beijo, vamos fazer a atividade?*

Dou um beijo na testa de Davi, ele se arruma na cadeira olhando para a tela do Tablet, seguro sua mão esquerda.

T. 18: Davi: *obo.*

T. 19: Eu: *ó lá ó, o olho vamos passar? Vamos passar? Ó lá, é assim quer ver ó, você aperta, olha aqui o que vai acontecer.*

Davi puxa sua mão para trás, ele está sério, enquanto seguro sua mão tentando ajudá-lo, fico olhando para ele.

T. 20: Eu: *você não quer apertar? Está com medo?*

Seguro sua mão, ele olha para a tela, tento novamente.

T. 21: Eu: *eu te ajudo, ó lá ó, não acontece nada com a sua mão.*

Davi que está olhando sério para a tela, puxa a mão para trás novamente, fico olhando para ele que começa a coçar o olho.

T. 22: Eu: *ã! Que medo! Ó la, então vou vou fazer para você ver.*

T. 23: Tablet: *o nariz.* (aciono o tablet)

T. 24: Eu: *o nariz! Olha que legal*

Davi coloca a mão na minha nuca, mas eu tiro e levo sua mão no tablet para ver o bebê que tinha na cena.

T. 25: Eu: *nariz olha que legal o nariz, o bebê também tem nariz.*

T. 26: Davi: *ai ai*

T. 27: Eu: *o Davi tem nariz e o bebê tem nariz, o lá, que legal Davi.*

Enquanto falo, ele sorri, toco seu nariz e mostro também no Tablet, ele sorri, olha para mim e vem jogando o corpo para o meu lado, estou sério, porém, às vezes, dou risada e tento chamar a atenção dele para a atividade.

T. 28: Tablet: *ouvido*

T. 29: Eu: *ouvido? Olha o ouvido do bebê onde que está, ó lá, a cabeça olha aqui, o ouvido.*

Durante minha fala, Davi me olha sorrindo, coça os olhos e olha para o teto, quando falo sobre a orelha, mexo na orelha dele.

T. 30: Eu: *o ouvido, o ouvido.*

Davi sorrindo pega o tablet, eu seguro junto com ele; Davi aperta na tela e a parte do corpo muda.

T. 31: Tablet: *lábios*

T. 32: Eu: *os lábios, a boca ó lá, o lábio, é.*

Davi está sorrindo, coloco o dedo em seus lábios, apontando, ele ainda segurando o tablet olha para a tela sorrindo.

T. 33: Eu: *o bebê tem lábio também*

Seguro a mão dele para apertar no tablet e mudar, estou ao seu lado, Davi está sorrindo, mas eu não.

T. 34: Tablet: *língua*

T. 35: Eu: *ah! Ó la aonde que fica a língua do bebê, a língua, que legal, a língua, cadê a língua do Davi? Você tem língua? Faz assim ó - ahhhhhhh, ó minha língua.*

Começo a explicar sobre a língua. Davi está olhando para o teto, estou sentado bem próximo dele, encostado; aproximo minha cabeça próxima a dele, toco o seu ombro esquerdo, ele me olha, então mostro a minha língua. Davi observa sorrindo, começa a deitar a cabeça em meu ombro direito, mas me afasto e continuo mostrando a língua, ele observa sorrindo.

T. 36: Eu: *cadê a sua?*

Ele olha para a tela sorrindo, depois olha para mim.

T. 37: Eu: *eeee Davi.*

Davi estava olhando para a tela e começa a bocejar, eu o imito.

T. 38: Eu: *que sono em Davi.*

Ele coça o olho esquerdo, eu o observo.

T. 39: Eu: *o lá, você está coçando o olho.*

Imito a ação de Davi e nomeio "coçando o olho". Ele me segura com a mão esquerda na nuca.

T. 40: Eu: *mexendo no cabelo*

Enquanto passo a mão em seu cabelo

T. 41: Davi: *au bá, é bá bá*

Passando a mão em seu cabelo digo

T. 42: Eu: *é o cabelo, pescoço.*

T. 43: Davi: *el bá*

T. 44: Eu: *ta vendo, é o pescoço igual o do bebê.*

Davi está olhando fixamente para a tela

T. 45: Eu: *agora o bebê está aqui ó, mostrando a bochecha.*

Passo as costas do dedo indicador direito em sua bochecha

T. 46: Davi: *ã boau*

T. 47: Eu: *é a bo-che-cha, vamos fazer carinho? Vamos fazer carinho na bochecha? Assim ó carinho na bochecha*

Enquanto falo, pego a mão de Davi, coloca no meu rosto e o ajuda fazer carinho, enquanto passa a mão em meu rosto, bate levemente com as pontas dos dedos, ele me olha e eu o olho, Davi está sorrindo.

T. 48: Davi: *ao*

Ele olha novamente para a tela, se projeta para frente, estou ao seu lado olhando-o.

T. 49: Eu: *que mais que será que o bebê tem? Seguro novamente sua mão e apertamos a tela, Davi está atento, boceja novamente olhando para o teto e para mim.*

Faço expressão de surpresa e digo lentamente

T. 50: Eu: *dente olha que dentão*

T. 51: Davi: *é o boboê... ta ba.*

T. 52: Eu: *é o dente, ó meu dente.*

Mostro meus dentes para Davi, abro e fecho rápido a boca para chamar sua atenção ele observa tudo sorrindo.

T. 53: Eu: *eu uso aparelho no dente, é ó esses ferrinhos.*

Coloco a mão nos meus dentes e no aparelho para mostrar a ele, Davi começa a pender para o seu lado esquerdo em direção ao meu ombro.

T. 54: Eu: *quer passar o dedo para ver? Vamos ver? Quer ver?*

Pego sua mão e levo em direção a minha boca, Davi a puxa de volta.

T. 55: Eu: *não vou morder não*

T. 56: Davi: *ái a cocô*

T. 57: Eu: *cocô? A não tem cocô no meu dente*

T. 58: Davi: *eia ba*

T. 59: Eu: *a, é aonde coloca a bala né.*

T. 60: Davi: *coeia*

Ele puxa a minha mão para a sua boca, mas antes que encoste, eu puxo de volta.

T. 61: Eu: *é a colher para comer, o que mais?*

(Registro videogravação, 09.11.2016).

Iniciamos essa análise pontuando o uso do tablet, e, ressaltando, que a mudança da prática pedagógica não ocorre pela sua utilização em si, mas, pelo modo como Davi se relaciona comigo. Costa (2006, p.235) menciona que a ideia de mediação está relacionada a intervenção do outro, porém, “...não é qualquer intervenção que possibilita o desenvolvimento do indivíduo...” ao propor nessa atividade o uso do tablet, imaginava que Davi deveria ter acesso aos mais variados tipos de instrumentos tecnológicos, mas, o que significa para ele,

nomear partes do corpo humano? O que significa para Davi utilizar o tablet? Qual o significado desse instrumento como recurso pedagógico para crianças com TEA?

Nesse episódio, a atividade esteve relacionada com nomear partes e apontar figuras na tela (entre os turnos 7 e 8, 11 e 12, 19 e 21, 24 e 25, 27 e 28, 30, 31 e 32, 37 e 38, e, por fim, 44 e 48). Entendemos que nomear partes do corpo humano através de repetições, mostra as minhas vindas no processo de desenvolvimento. A esse respeito, Costa (2006, p. 236) explica que “... é preciso que o professor fique atento para que as ações sobre os objetos não se esgotem em si mesmas, não se reduzam a mero treino de habilidades...”

No primeiro turno, inicio a aula cumprimentando Davi, em seguida, começo a explicar a atividade. Ele está sorridente, coloca a mão no meu pescoço e me puxa para dar um beijo no rosto, em seguida (T. 4) “a, quer dar beijo”? (T. 5) Isso, quando cumprimenta, dá beijo né? O que essa situação nos mostra? Orrú (2010) comenta a importância de o professor ser um mediador, neste caso, eu cumprimento Davi, ele busca algo da sua vivência, me beija, buscando atribuir sentido ao gesto dele, sinalizo – essa situação, elucida os processos de elaboração de conhecimento. A princípio, percebemos o aluno interagindo comigo como descrito em momento anterior, ele se comunicava com os outros a sua volta utilizando-se da agressão e do choro, porém observamos na situação os indícios de estar apropriando-se de novos modos de comunicar-se com os outros a sua volta, na relação pedagógica está sendo possível que ele constitua, (re)construa a sua personalidade – isso é possível porque ao atribuir sentido, o professor vai além das instruções recebidas, e passa a acreditar na intencionalidade do aluno, buscando modos de inseri-lo no universo simbólico.

Entre os turnos 6 e 20, seguro a mão do aluno e tento ajuda-lo a tocar na tela do tablet, mas ele retira a sua mão, adiante, no turno 26, Davi balbucia “ai ai”. Eu sigo com a atividade, não pergunto se ele está com dor e, nesse momento, não atribuo sentido à sua fala. Vigotski (1995) considera que desenvolvimento é um processo dramático com idas e vindas, nem tudo na relação pedagógica entre mim e Davi é significado, nem tudo é percebido, isto é um indício de que as relações humanas são conflituosas e, nem sempre harmônicas (FREITAS, 2001; MARTINS A.; GÓES, 2013). Em momento anterior, explicamos que eu ficava em pé, não conversava com o aluno, pautava-me em atividades que valorizavam o funcionamento elementar, eu era um instrutor, porém, nesse episódio é possível ver gestos indicadores de transformação: a minha relação pedagógica com Davi vai tendo um novo sentido, já estou sentado ao seu lado, estamos nos relacionando, construindo juntos um novo modo de significar a aula.

Notamos também que sinalizo minhas ações para o aluno – turnos 39, 40, 42, 44 e 45. Em alguns momentos, busco atribuir significado às suas falas – turnos 14, 16, 19. Em outros, as falas são ignoradas - turnos 7, 18, 26, 43, 48 e 51 - porque quero seguir com a atividade. Mas o que isso significa? Mostra que a mudança vai se constituindo como um drama, ela não é automática, a apropriação dos novos conhecimentos, vai acontecendo processualmente, como um movimento dinâmico (FREITAS, 2001; COSTA, 2006; MARTINS A.; MONTEIRO, 2017).

A respeito da (trans)formação do professor no processo de desenvolvimento, Prezotto *et.al.* (2015) e Anjos (2006) explicam que compreender a formação docente implica o entendimento de que aprender é um ato social contextualizado. Desse modo, a atividade pedagógica passa a ser vista como resultado das relações culturais. Nesse contexto, vou me constituindo por Davi e ele por mim. Ao convivermos e interagirmos diariamente, vamos nos conhecendo, assim, mesmo que ele apresente pouca oralidade, tenho possibilidades de atribuir sentido para suas vivências (turnos 15 e 56). Pino (2010) assinala que vivência e significação estão relacionadas entre si e favorecem o desenvolvimento psíquico “...a *vivência* de uma experiência envolve, de alguma forma, ter um significado do que ela acarreta: é um trabalho semiótico. Mesmo se o indivíduo, particularmente se é criança, nada sabe disso” (PINO, 2010, p.751 grifos do autor).

Episódio 3 – “O sol nascente é tão belo, Sítio do Pica-Pau amarelo”!

Situação: Aula de Língua Portuguesa – Conto. Essa era a primeira aula do dia. Davi está sentado enquanto eu me locomovo pela sala e pego o livro “A visita do Príncipe”, explicando que contarei a história do Monteiro Lobato sobre o ‘Sítio do Pica Pau Amarelo’. Peço para ele sentar direito, pois estava balançando na cadeira. Arrumamo-nos, sento do seu lado direito, as luzes da sala estão apagadas. Davi estava acostumado com essa atividade de contar histórias. Entretanto, eu apenas as contava, mas sem buscar um diálogo a partir da história narrada. Neste episódio procuro estabelecer esse diálogo. Durante a atividade, peço à auxiliar para que me ajude a fantasiar a história – saindo e batendo na porta, como no teatro.

T. 1: Eu: *A visita do príncipe, é um livro do Monteiro Lobato*

Enquanto falo, Davi que está do meu lado esquerdo pega o livro e fica batendo com ele na mesa, está sorrindo. Em seguida, retiro o livro de sua mão, coloco na mesa e começo a contar a história. Davi está apontando algo no livro com a mão direita, ele observa as imagens. Começo a leitura, passo meu braço esquerdo por suas costas, com a minha mão direita, também seguro a mão direita dele que está batucando no livro, ele para.

T. 2: Eu: ... *a espera de Davisinho que foi ao mato cortar...*

Quando falo o nome do personagem, ele me olha, dá risada e encosta a cabeça no meu ombro, continua me olhando e sorrindo.

T. 3: Eu: *ó, tá vendo?! Ela foi esperar o Davisinho,*

Quando falo o nome pela segunda vez, coloco meu dedo indicador no nariz dele e repito acentuadamente.

T. 4: Eu: *o Da-vi-si-nho! Mas não você, o Davisinho da história.*

Ele continua sorrindo e tenta pegar minha mão, em seguida, olha para o livro, coloca sua mão esquerda em cima do livro e fala.

T. 5: Davi: *ô aaa... belou á.. belou á...*

Ele continua falando e batucando em cima do livro. Continuo contando a história, ele permanece sorridente. Consonante a minha fala, Davi continua pronunciando:

T. 6: Davi: *ô aaa... belou á.. belou á...*

T. 7: Eu: *quem é o gato Félix?*

E Davi continua:

T. 8: Davi: *belou á... belou á...*

Enquanto fala, ele olha para frente, depois mostro o livro e aponto as figuras. Continuo contando a história, consonante a minha fala, Davi verbaliza as mesmas palavras já ditas, continuo contando a história estou do seu lado direito, com o braço atrás das suas costas, vou mostrando os personagens no livro, o gato, a Emília, ele continua olhando para o livro, batucando e falando.

T. 9: Davi: *belou á... belou á...*

T. 10: Eu: ... *Nisso, uma cara de gato apareceu numa moitinha*

T. 11: Davi: *á po*

Davi enquanto falava, estava olhando para o livro que estava em minhas mãos, ele fala, abaixa a cabeça e batuca com as mãos nas coxas. Retomo a história, Davi continua a falar:

T. 12: Davi: *belou á... belou á...*

T. 13: Eu: *o gato saiu da moita, vindo com toda cerimônia,*

Quando falo gato, Davi me olha e pronuncia.

T. 14: Davi: *uapo uapo*

Ele abaixa a cabeça, e começa a batucar nas coxas.

T. 15: Eu: *o gato se sentou no colo, miau, miau, você estava batendo no colo do Davisinho.*

Ele fica observando, retomo a história. Ele pega no livro e o puxa da minha mão, eu falo que assim não pode, pois ele vai rasgar. Davi fala:

T. 16: Davi: *me dá...me dá...me dá...*

Ele fala sorrindo, coloco o livro na mesa, passo o braço nas suas costas novamente, a cabeça de Davi está encostada no meu ombro esquerdo, ele coloca a mão no livro e batuca, eu retomo a leitura. Novamente, consonante a minha fala:

T. 17: Davi: *belou á... belou á...*

Continuo contando, ele vira para um lado, para o outro, coça o olho e olha para o teto. Durante essas ações, Davi está com a mão direita na minha perna esquerda. A inspetora entra, dá um recado e se retira. Aproveito o momento, conto para

Davi o que ela foi fazer na sala, ele me olha sorrindo e presta atenção. Continuo a história.

T. 18: Eu: *...ela bateu palmas e deu um beijo no gato Félix.*

Quando falo ‘bateu palmas’ pego as mãos de Davi e faço o mesmo gesto, ele me olha sorridente, em seguida falo ‘deu um beijo no gato Félix’ puxo a cabeça de Davi e dou um beijo, ele continua me olhando e sorrindo. Depois que dou um beijo, ele se debruça em cima de mim para abraça-lo, fica me olhando nos olhos e sorrindo. Retomo a história e ele continua em consonância a minha fala:

T. 19: Davi: *belou á... belou á...*

Ele vem novamente, se aconchega em mim, olha para meu rosto e continua sorrindo. Em alguns momentos, ele se mantém batucando na mesa, eu coloco minha mão em cima da mesa, ele a tira, coça a cabeça, me olha e continua.

T. 20: Davi: *belou á.. belou á...*

T. 21: Eu: *Você está contando a história também?*

Ele abaixa a cabeça e toca o livro enquanto age, eu o observo.

T. 22: Eu: *óh! aqui o Davisinho, o Davisinho.*

T. 23: Davi: *Áaa....*

Ele fala, batuca no livro, me olha e segura em meu braço esquerdo; permaneço questionando-o, ele coloca as costas da mão na boca.

T. 24: Davi: *á.. bau á...*

Depois que fala, tira a mão da boca e faz carinho no meu rosto. Prossigo com a história

T. 25: Eu: *...deu uma espiadinha em Davi...*

Nesse momento, nos levantamos, peço para a auxiliar sair da sala e bater na porta, ela sai, bate na porta e vou com Davi abri-la, depois que abre, durante toda a ação, desde que estávamos nos organizando para sair da sala e enquanto explicava para ele o que faríamos se mantinha sorridente. Quando abre a porta, sua risada é alta, dá para perceber que está se divertindo com a situação. A história continua...

T. 26: Davi: *a leeiá...*

Enquanto fala, está com o indicador da mão esquerda na respectiva orelha. Está sorridente, me olha nos olhos e escuta a história. Em alguns momentos, ele busca que eu o abrace, vem para cima de mim e me olha sorrindo.

T. 27: Eu: *...ta legal né.*

T. 28: Davi: *a leeiá...*

Faço cosquinhas, e brinco com ele, se mantém sorridente, ele me olha e continua sorrindo, retomo a história.

T. 29: Eu: *...o que significa isso?*

T. 30: Davi: *e dê e dê...*

Em consonância a fala, faz um gesto na mesa com o indicador esquerdo como se estivesse coçando-a.

T. 31: Eu: *olha aqui o príncipe*

Tento mostrar o desenho no livro para Davi, ele está muito sorridente, abaixo minha cabeça até o livro para ver se ele olha, mas continua sorrindo e brincando.

T. 32: Eu: *eu sou bonito, mas não sou o príncipe.*

Davi continua sorrindo, vem para cima de mim e tenta colocar a cabeça no meu ombro, tento chamar atenção de Davi para a história, seguro na sua nuca e tento direcionar seu olhar. Mostro o príncipe e ele olha.

T. 33: Davi: *a bá bá bá...*

Falo que a história é longa, passo algumas páginas, quando falo longa, Davi franze a testa, faz expressão de sério.

T. 34: Davi: *é lo é lo é lo...*

Passo algumas páginas começo a ler e ele diz:

T. 35: Davi: *é bai Davisinho, bai Davisinho.*

T. 36: Eu: *é o Davisinho? É o Davisinho? É o Davisinho? É... o Davisinho ó.*

(Registro videogravação, 14.09.2016).

No começo da atividade observamos um movimento partindo de Davi buscando querer saber o que tem no livro: ele pega o livro, observa as imagens e, ao colocar sua mão sob as figuras, as aponta. O personagem da história também se chama Davi, quando falo o nome, ele sorri, busca interagir comigo, encosta a cabeça no meu ombro e me olha sorrindo. Em seguida, retomo a leitura, ele começa a narrar a seu modo, junto comigo, entre os turnos 5 e 8, o questiono “*quem é o gato Félix?*” e ele responde “*belou á.. belou á...*”.

No turno 16, percebemos que Davi também quer contar a história, pois narra, consonante a minha leitura. Ele tenta pegar o livro, mas é repreendido, expressando sua vontade ele diz sorrindo “*me dá... me dá... me dá...*” Outra situação que nos chamou atenção são as passagens entre os turnos 33 e 36: ao mencionar que a história é longa, passo algumas páginas. Davi franze a testa, faz expressão de sério e pronuncia “*é lo é lo é lo...*”, ou seja, “*é longa é longa*”. Após ter passado as páginas, volto a ler e ele pronuncia o nome do personagem “*T. 35: Davi: é bai Davisinho, bai Davisinho*”.

Martins A., e Góes (2013) criticam a caracterização sobre as crianças com TEA pautada nas impossibilidades de desenvolvimento, tanto social, quanto orgânico. Para as autoras, esse modo de se compreender a criança tende “... a reiterar a indicação de que eles não conseguem brincar com seus pares e fazer amigos, carecem de criatividade e iniciativa, apresentam habilidades sociais muito limitadas e, particularmente, fracassam no desenvolvimento da empatia” (2013, p.26). Ao oportunizar outras vivências para Davi, por meio de atividades que enfocam o desenvolvimento psíquico, ele interage comigo: me olha, busca aconchego, acaricia, tenta narrar a história, pede o livro como quem diz, “*ei, minha vez!*”

Não é possível afirmarmos por esse episódio que Davi desenvolveu a função imaginativa, mas é viável marcar a importância de proporcionar a ele outras possibilidades de aprendizagem, mais significativas e como relatadas, ele está contando a história comigo. Por outro lado, é preciso ressaltar que, em alguns momentos, deixo de atribuir sentido a fala de Davi, e pulo trechos da história (turno 33), sem me preocupar com o sentido. Freitas A.,

(2001) explica que o fato do adulto intervir na ZDP, nem sempre culmina em grandes progressos, e, caso o aluno não aprenda, isso não significa na incapacidade do adulto – por conta disso, “... julgar a qualidade dos modos de mediação em momentos específicos do presente, não nos garante configurar o desenvolvimento de funções emergentes”. (FREITAS A., 2001, p. 123).

Estes três episódios do eixo I contribuem para responder à questão que fizemos no início deste trabalho: como uma nova perspectiva pode transformar os modos de agir do professor? E do aluno?

Propusemos atividades que favorecem o desenvolvimento psíquico como: história, diálogos e brincadeira de teatro. Essas atividades são simbólicas e possíveis de serem realizadas para alunos com transtorno do espectro autista (GÓES; LEITE, 2003; MARTINS A., 2009; MORETTI; MOURA, 2010; ORRÚ, 2010; BAGAROLLO *et. al.*, 2013; SÁ *et. al.*, 2015; SILVA M.; SILVA D., 2017). Os autores enfatizam as relações sociais, desse modo, signo e instrumento se unem, mas não o instrumento por si só, não basta deixar o livro e o fantoche com a criança. A partir de novas atividades, as relações de ensino vão sendo (trans)formadas, professor-pesquisador e aluno se (trans)formam nesse processo. A relação pedagógica muda porque mudei as atividades, desloquei-me de atividades que visam o perceptual imediato para atividades que visam o funcionamento simbólico, essa transformação tem natureza social – é dada nas relações sociais mediadas pelos instrumentos e signos – mediação semiótica.

No próximo eixo vamos apontar, na relação pedagógica entre mim e Davi, indícios das possibilidades de desenvolvimento psíquico superior.

4.2 Eixo II – A relação pedagógica entre o professor-pesquisador e Davi: os indícios das possibilidades de desenvolvimento psíquico superior.

Nesse eixo, propusemos atividades simbólicas que se deslocam do imediatismo e do concreto. O diálogo, o quebra cabeça e o teatro de fantoches, por si só, são instrumentos – Freitas A., (2001) explica que o outro, ao atuar na ZDP, convoca o sujeito para as situações, essas atividades, favorecem o desenvolvimento psíquico superior e possibilitam o desenvolvimento da linguagem oral, ou seja, as funções psíquicas superiores se constituem

nas relações sociais mediadas semioticamente. As atividades propostas favorecem o desenvolvimento dessas funções.

Episódio 4 – “Arroz, feijão, batata e macarrão”!

Situação: Estou sentado na frente de Davi após realizar a rotina de ‘boa tarde’, conversando com ele e perguntado a respeito de como foi a manhã na sua casa...

T. 1: Eu: *Davi, como chama seu pai?*

Enquanto falo, olho para Davi, ele está batucando com a mão na mesa.

T. 2: Eu: *como que chama o pai?*

T. 3: Davi: *o aí, o aí...*

Durante a fala, ele está sorridente, balança o braço esquerdo para cima e para baixo.

T. 4: Eu: A.

Sorrindo, Davi passa a mão atrás do meu pescoço.

T. 5: Davi: A.

Eu o imito, seguro sua cabeça e dou um beijo em sua testa.

T. 6: Eu: *beijo na testa do Davi.*

Ele se debruça em cima de mim e continua sorrindo.

T. 7: Eu: *e os cabelinhos? Está cheiroso?*

Seguro a cabeça de Davi e cheiro sua cabeça, ele continua sorrindo e com a mão no meu pescoço.

T. 8: Eu: *ummm... Tomou banho.*

T. 9: Davi: *a le leiaa a le le*

Ele está gargalhando, durante a fala sorri e balança os braços para cima e para baixo.

T. 10: Eu: *é?! Você tomou banho? Você tomou banho?*

Ele se aproxima para colocar a mão no meu pescoço novamente, faço cócegas em sua barriga. Davi está bastante sorridente.

T. 11: Eu: *você tomou banho hoje? Quem te deu banho? Quem que te deu banho?*

Davi se inclina para trás e se balança na cadeira.

T. 12: Eu: *foi o pai?*

T. 13 Davi: *uaiel.*

T. 14: Eu: *o Daniel não...*

Nesse momento ele parou de sorrir e de se balançar na cadeira

T. 15: Eu: *quem que te deu banho?*

T. 16: Davi: *o bai*

T. 17: Eu: *o pai?!*

Pergunto surpreso, enquanto Davi batuca sorridente na mesa.

T. 18: Eu: *como que chama o pai?*

T. 19: Davi: *o ueiaaa....*

Ele fala muito sorridente, chega a fechar os olhos, eu continuo a insistir na pergunta.

T. 20: Eu: *como que chama o pai do Davi? Davi, ei... Psiu... Como que chama seu pai?*

Tento chamar sua atenção, Davi vai se abaixando.

T. 21: Davi: *ié*

T. 22: Eu: A. (pronuncio o nome do pai)

T. 23: Davi: *a a a*

Ele fala com as costas da mão na frente da boca, não está mais sorrindo, eu o observo.

T. 24: Eu: *o que você fez em casa? O 'que que' você fez em casa hoje? Você comeu bala? Comeu... Bolacha? Davi começa a sorrir, balança os braços para cima e para baixo.*

T. 25: Davi: *manteia*

T. 26: Eu: *é? O que mais você comeu em casa?*

Sorrindo cutuco a barriga dele, ele continua a sorrir.

T. 27: Davi: *a le le a é o la.*

Fala sorridente, balança os braços para cima e para baixo.

T. 28: Eu: *você comeu arroz e feijão?*

Davi segura meu pescoço novamente e se debruça em cima de mim, com os dedos indicadores seguro suas bochechas.

T. 29: Eu: *beijinho? Beijinho, beijinho*

Beijo sua testa, em seguida seguro sua cabeça, balanço de um lado para o outro.

T. 30: Eu: *cabeção cabeção cabeção.*

Ele fica me olhando.

T. 31: Eu: *você comeu arroz e feijão? Arroz... Feijão!*

T. 32: Davi: *auá auá auá...*

Ele fala, está sorridente e balançando os braços para cima e para baixo. Ele grita, chamo sua atenção, Davi se debruça em cima de mim...

(Registro videogravação, 05.10.2016).

Pontua Vigotski (1995, p.101, itálico nosso) “*Me relaciono conmigo mismo como la gente se relaciona conmigo*”, se olhássemos para Davi pela ótica do seu diagnóstico, nos relacionaríamos de modo mecânico – conforme expusemos na introdução. Porém, ao acreditar que ele era capaz, ao investir em uma prática pedagógica significativa, que considera a construção da personalidade como um processo dramático, e, parte da singularidade do sujeito para uma trama de significados, afirmamos o que disse Vigotskyi (1995, p.101, itálico nosso) “*las relaciones entre las funciones psíquicas superiores fueron en tiempos relaciones reales entre los hombres*”.

Esse episódio, através da proposta do diálogo, traz indícios do uso social da linguagem por Davi. Também é interessante notar o modo como, na interação, ele se apropria da minha fala – não se trata de mera repetição. Para Smolka (2000, p. 28) “o termo apropriação refere-se a modos de tornar próprio, de tornar seu; também, tornar adequado, pertinente, aos valores e normas socialmente estabelecidos”. Neste contexto, quando digo pai, expresso uma gama de significados oriundos das minhas vivências, ao me imitar, ele (re)significa o conceito de pai

partindo das suas vivências, dá um novo sentido a palavra, traz o seu contexto, as suas marcas. Bosco (2005) afirma que o funcionamento da linguagem é possível porque sujeito e outro, interagem.

Martins A., e Góes (2013), em suas elaborações sobre as brincadeiras em crianças com TEA, discutem sobre os modos de atuação do adulto que, ao mediar as situações das brincadeiras, às crianças se envolvam em situações imaginárias, simbólicas. Neste episódio, a relação pedagógica vai se constituindo por esse jogo dialógico entre mim e Davi, nesse movimento, percebemos as possibilidades de funcionamento simbólico em Davi. Os sentidos foram se construindo na nossa relação pedagógica, suas palavras foram significadas pelo outro. Segundo Smolka (2004, p.45) “a significação, como produção de signos e sentidos, é uma chave para pensar a conversão das relações sociais em funções mentais”.

Nos turnos 8,19, 11, 12, 15, 17, 18, 24, 26, 28, 29 e 31 convoco Davi para o diálogo, ele me responde (turnos 3, 5, 9, 13, 16, 19, 21, 23, 25, 27, 29, 32). Ao olhar para Davi, penso nos inúmeros descritores que o caracterizam (APA, 2014); nós compreendemos que os déficits oriundos de fatores congênitos existam, porém, não nos alicerçamos neles, indo além, vemos Davi se relacionando comigo através dos gestos (turnos 3 e 4, 6 e 7, 9 e 10, 14 e 15, 19 e 20, 23 e 24, 27 ao 32) e, ao responder meus questionamentos, da fala.

A respeito da fala, Bosco (2005) enfatiza o papel da interação com o outro. O diálogo, segundo ela, é fundamental no dia a dia.

Conversar com a criança, brincar, cantar, ler, desenhar e escrever com ela e não para ela são atividades que não devem ser desvalorizadas na prática escolar, mesmo que essa criança ainda não fale nem escreva, no sentido estrito desses termos. No entanto, as atividades nesse sentido devem ser tomadas como propiciadoras da inserção e da circulação da criança numa ampla rede textual e discursiva, e não apenas como pretexto para a realização de exercícios que pouco ou nada dizem a respeito da linguagem. (BOSCO, 2005, p.24)

Davi brinca comigo, me abraça, beija e sorri, interagimos. É um jogo de perguntas e respostas, onde busco trazer fragmentos do cotidiano do aluno para a conversa, esse movimento, diz respeito à minha vontade de ensinar para o aluno por meio de atividades que tenha um sentido para si. No turno 22, enuncio o nome de seu pai “A.” e, em seguida, sorrindo como se tivesse lembrado de algo esquecido, Davi pronuncia “A.”. O imito, como um modo de atribuir sentido ao seu dizer, depois, dou um beijo na sua testa e sinalizo “*beijo na testa do Davi*”. A princípio, não percebi o modo como abordei meu aluno, no turno 6, me refiro como se ele não estivesse ali.

De acordo com Martins A., e Monteiro (2017, p.223) “Quando essas situações ocorrem na sala de aula, a professora tende a retomar algo mais organizado e compreensível para ela, relacionado ao objetivo esperado para uma determinada atividade pedagógica, insistindo em concluí-la.” A proposta do diálogo é pertinente à minha tentativa de proporcionar novas formas de ensinar para Davi, as atividades simbólicas são favoráveis para o desenvolvimento psíquico superior, porém, a minha ansiedade em interagir com Davi, fez com que eu atropelasse o diálogo: vou falando, falando, falando e a atividade vai perdendo o sentido. O processo de desenvolvimento como pontuado por Vigotski (2000) é um processo lento, gradual, repleto de idas e vindas. Para Freitas A., (2001), não é possível se pensar em ações que levem ao desenvolvimento, de modo linear. A autora aponta que a ação do outro não pode ser tomada como algo acertado ou não, pois, com base em Vigotski (2001), afirma que é preciso compreender o movimento dinâmico das relações intersubjetivas. Neste episódio, é possível notar novos modos de ação do professor que são orientados para atividades mais significativas e, ao mesmo tempo, a ênfase em ações repetitivas, que pouco contribuem com o desenvolvimento cultural de Davi

Episódio 5 – “Eu tenho um cavalo preto por nome de ventania...”

Situação: Aula de Geografia. Zona Urbana e Zona Rural. Já havíamos conferido a rotina do método TEACCH, estávamos sentados montando o ‘quebra-cabeça gigante’. O jogo era confeccionado de madeira e facilitava o manuseio, suas imagens coloridas representavam a fazenda e seus animais. Davi não estava acostumado a montar esse tipo de jogo.

T. 1: Eu: *Davi a gente vai montar um quebra cabeça bem legal.*

Estou sentado ao seu lado, meu braço direito está nas suas costas, o braço esquerdo eu fico tocando com o indicador no seu abdômen, uma forma de chamar sua atenção. Durante minha fala, Davi se aconchega em meu ombro direito, está sorrindo.

T. 2: Eu: *a gente ia ver a bandeira hoje, mas não vai mais ver a bandeira, mudei agora vamos fazer um quebra-cabeça bem legal sobre a zona urbana e rural...*

Pego a pecinha e com ele vou encaixando, Davi está carinhoso.

T. 3: Eu: *tem ovelha na cidade? O que que será que tem?*

Enquanto falo, vou apontando a figura, mas Davi não olha. Fica me olhando, me puxa e dá um abraço.

T. 4: Eu: *o que mais que tem?*

T. 5: Davi: *aaaa...*

Enquanto ele fala, se mantém sorrindo e encosta no meu ombro novamente. Continuo mostrando as figuras e perguntando ‘o que será que tem?’ nos lugares apontados. Ele me olha, coça os olhos e continua a me abraçar.

T. 6: Eu: *Vamos achar outra peça?*

T. 7: Davi: *leibá*

Ele fala e passa a mão no meu rosto. Enquanto procuro as outras figuras, ele se mantém sorridente e tenta tirar algumas peças que já estão encaixadas.

T. 8: Eu: *aqui ó! O espantalho.*

T. 9: Davi: *caoelinhe*

T.10: Eu: *é o carrinho, ó que legal o carrinho.*

T.11: Davi: *Tarro*

Durante sua fala, está com a mão em meu queixo, os dedos médio, anelar e indicador estão em cima da figura, ele fica apontando. Enquanto eu falo, também aponto com o meu dedo indicador e olho para Davi.

T. 12: Eu: *é o carrinho.*

T.13: Davi: *é u pá!*

Continuo mostrando e apontando, Davi faz carinho na minha cabeça.

T. 14: Eu: *...o boi, a vaca, o cavalo.*

T. 15: Davi: *Co...*

T. 16: Eu: *o coelhinho? Á... O coelhinho não apareceu ainda não.*

Davi está com os dois braços na mesa, continuo do seu lado apontando e observando os animais, ele começa a cantar.

T. 17: Davi: *coeio a pá... (coelhinho da páscoa)*

Enquanto Davi canta, olha para o jogo fixamente e batuca com as mãos em cima dele.

T. 18: Eu: *é o coelhinho da páscoa... Mas não apareceu ainda, que ver ó*

Enquanto ele observa o jogo, procuro a figura do coelho. Acho a figura e mostro, ele observa rapidamente, continua observando o quebra-cabeça. Ele batuca na mesa e encaixa a pecinha. De vez em quando vem para cima de mim querendo abraço e carinho. Ele boceja.

T. 19: Eu: *... Que sono cara que você está, ficou a noite inteira acordado né?!*

T. 20: Davi: *a bá!*

T. 21: Eu: *á você ficou lá é?!*

Enquanto falo e mostro as figuras, ele olha para os lados e para o teto, está sereno. Busca aconchego. Vou mostrando as coisas que têm no sítio, explico zona urbana e rural, mostro a figura do ‘trabalhador da roça’, ele vem em cima de mim, faço cócegas, ele dá risada, fica fazendo carinho no meu rosto, mexe nos meus óculos, boceja, quando boceja eu pontuo, está com sono. Continuo mostrando, ele batuca em cima da carroça e eu comento sobre cada peça que ele sinaliza, eu comento.

T. 22: Eu: *...o que mais que você quer me mostrar?*

T. 23: Davi me mostra o trator, ele coloca a mão em cima da figura e a observa.

T. 24: Eu: *...esse aqui é o trator ó, tem a roda do trator...*

Olhando para a figura Davi diz

T. 25: Davi: *a petra prapô...*

T. 26: Eu: *é, o trator para trabalhar, muito bem... Vamos terminar para ver?*

Continuo montando e pontuando

T. 27: Eu: *... É o tatú...*

T. 28: Davi: *é... Tá....*

Ele fala e olha para a figura, após, para mim e para o teto, o sinal da escola bate. Davi fica feliz e grita sorrindo

T. 29: Davi: *ááá...!*

Terminamos de montar e começo a contar a história, eu explico para ele que vou contando e ele me mostrando o que devo encaixar na história.

T. 30: Eu: *...era uma vez o cavalo, que estava lá no celeiro, o celeiro tinha porta e telhado,*

Enquanto falo Davi bate com a mão em cima do jogo e o observa

T. 31: Eu: *...era uma vez o cavalo que estava no celeiro, 'que que' ele estava esperando? Me mostra outra coisa...*

T. 32: Davi: *pa tá co á...*

Ele fala e vem querendo me abraçar se debruça em cima de mim,

T. 33: Eu: *á... O trator? Então era uma vez o cavalo, que estava no celeiro esperando o trator.*

Nesse momento, Davi dá uma gargalhada, chega a sacudir-se na cadeira. Eu o observo sorrindo e continuo a história

T. 34: Eu: *...quem que monta no cavalo?*

Davi aponta o coelho

T. 35: Eu: *O coelho?*

T. 36: Davi: *Não...*

Ele dá uma mordidinha nas costas de sua mão e grita sorrindo, continuo mostrando para ele os personagens para elaborarmos a história. Ele fica feliz, sorri e não se controla, grita (seu grito é estridente). Imito o gato e ele dá risada, em alguns momentos para ele parar de batucar, seguro sua mão.

T. 37: Eu: *... E o gato estava dormindo Davi*

T. 38: Davi: *quei dô quei dô...*

Ele fala sorrindo e tocando as peças do jogo, nesse momento, sua cabeça está baixa, ele foca o olhar na parte que estamos contando a história. Se eu segurasse sua mão direita, ele batucava com a esquerda e assim respectivamente, faço perguntas e ele dá um soco do lado direito da sua face.

T. 39: Eu: *você está com dor aqui?*

E toco na bochecha dele. Davi que está batucando com as duas mãos na mesa fala

T. 40: Davi: *'e tô cum dô cum dô cum dô'...*

Continuo mostrando as figuras, seguro a mão de Davi e vou apontando as imagens e contando a história, ele boceja e faço cosquinhas em Davi, ele dá risada...

T. 41: Eu: *...tem bicho né? Tem cavalo...*

T. 42: Davi: *pocotó pocotó...*

Ele fala com a boca quase fechada e sorrindo, consigo entender.

T. 43: Eu: *á... O cavalo faz pocotó? Como que o cavalo faz?*

Ele segura minha mão e me mostra batendo na mesa e faz sozinho novamente batendo na mesa e falando

T.44: Davi: *pocotó pocotó...*

Peço para ele me contar o que está vendo

T. 45: Davi: *poquê... tá co á... o...*

T. 46: Eu: *e o que mais você está vendo, me conta?*

T. 47: Davi: *a bá o...*

T. 48: Eu: *o cavalo...*

T. 49: Davi: *ca bá o... ca bá o...*

T. 50: Eu: *Você gostou do cavalo né?...*

T. 51: Davi: *de pi á.. de pi á...*

T. 52: Eu: *isso ela vai empinar...*

Mostro como o cavalo empina e ele repete o geste, explico que se fizer isso vai machucar.

T. 53: Eu: ... *vai doer...*

Nesse momento Davi franze a testa expressando seriedade, batuca forte na mesa enquanto fala.

T. 54: Davi: '*vai doê*'...

Começo a explicar a próxima aula de educação Física

T. 55: Eu: ... *é sabe o que vai ter lá?*

T. 56: Davi: '*ai te bó*'...

T. 57: Eu: *vai ter bola? É a bola...*

Continuo contando algumas coisas que tem na quadra, ele escuta sorridente enquanto olha para o jogo na mesa.

T. 58: Eu: ... *vai ter a bicicleta nova!*

Faço expressão de surpresa e pergunto

T. 59: Eu: *será que o Davi vai andar de bicicleta?...*

Ele ergue a cabeça, dá uma gargalhada, não se aguenta e grita de felicidade. Eu o observo e pontuo

T. 60: Eu: *que legal!!!...*

Encerro a atividade, guardamos os materiais, e vamos para a aula de educação física.

(Registro videogravação, 14.10.2016).

Refletir sobre este episódio traz à tona que o contexto significativo permite a interação e a imaginação. Seguiremos dois ou três rastros que nos ajudarão a compreender a relação pedagógica no jogo dos significados, o primeiro é o convite a ler um poema do Toquinho. Nele, encontramos significados para o brinquedo.

“Casa de Brinquedos”

Chegamos filho, é aqui
 Prepare-se, aqui você vai descobrir o vale encantado.
 Vai chegar a caverna misteriosa.
 Vai conhecer o estranho laboratório do cientista louco.
 E eu queria lhe dizer uma coisa:
 - Não esqueça filho, que uma rosa não é uma rosa,
 Uma rosa é uma manhã, uma mulher, um grande amor.
 Uma rosa é uma invenção sua.
 O mundo é uma invenção sua.
 Você lhe dá sentido, você o faz bonito,
 Você o cola de coisas
 O brinquedo, o que é o brinquedo?
 Duas ou três partes de plástico, de lata,
 Uma matéria fria, sem alegria, sem história.
 Mas não é isso, não é filho?

Porque você lhe dá vida
 Você faz ele voar, viajar,
 Vamos filho, sabe que lugar é esse?
 É um lugar de sonhos.
 Uma casa de brinquedos.
 Vamos entrar?

(Toquinho, 1983)

Trago esse poema buscando expor os inúmeros significados do brinquedo e o que o brincar possibilita. A imaginação, como função psíquica superior, é oriunda da relação entre os homens e, no poema, o brinquedo ganha vida na medida em que o outro atribui significado, fora disso, é apenas partes de lata e plástico. O quebra-cabeça, sem a troca dialógica, sem o professor atuar na ZDP buscando provocar e atribuir sentido às falas do aluno, não é nada além de pedaços de madeira.

Estávamos sentados um ao lado do outro, brincando com o ‘quebra-cabeça gigante’, transgredimos as ordens, fugimos do nomear por nomear, munidos do brinquedo, começamos a criar histórias, e, embora tivesse ilustrações, não tinha som, e Davi batendo na mesa imitava o som do cavalo (turno 44).

A criança, diagnosticada com transtorno do espectro autista, brinca. Isso é possível pelo papel do outro (MARTINS A., 2009; BAGAROLLO *et. al.*, 2013; MARTINS A.; MONTEIRO, 2017; SILVA; SILVA, 2017). No caso das situações escolares, o professor atua na ZDP (FREITAS, 2001), auxiliando no jogo das significações, isto é, nas interações que ocorrem nas relações intersubjetivas, em situações mediadas semioticamente. Assim como o exemplo trazido por Vigotski (1997) de que o cego enxerga pela palavra do outro, é importante enfatizar que crianças diagnosticadas com TEA brincam porque indispensavelmente interagem com o outro. O brincar possibilita o processo de desenvolvimento da imaginação e, como função psíquica superior, ela consiste “de elementos da realidade modificados e reelaborados” (VIGOTSKI, 2009, p. 24). Para isso, o autor menciona ser necessário vivências e conhecer a realidade pelas próprias experiências ou pelas experiências dos outros.

Vigotski (2009) destaca a importância da imaginação pelas narrativas dos sujeitos. É possível ampliar as vivências do indivíduo, por conhecer o contexto social, por ter vivido aquilo, ao ouvir as narrativas, ele imagina o que não viveu diretamente, o homem utilizando a linguagem no seu processo de desenvolvimento, os sujeitos vão constituindo a sua personalidade em forma de drama, vai se transformando na relação. No nosso caso, a relação

pedagógica significativa e dialógica mostrou como fui buscando na história o que era significativo para Davi: partimos do concreto, mas não de peças de madeira vazias e insignificantes; as peças se transformaram em narrativas significativas e, isso só foi possível por conhecer os caminhos percorridos por Davi – a infância no interior de Minas. Nos casos de crianças com TEA e que têm dificuldades na linguagem oral, como Davi, se torna necessário um professor atento, com conhecimentos das experiências da criança em contextos, para além do escolar, de modo a orientá-lo em seu narrar, abrindo uma via de acesso ao desenvolvimento psíquico superior.

Davi responde aos meus questionamentos, especificamente nos turnos 9, 15, 16, 17, 32, 42 e 44, ele remete às suas vivências e traz elementos para a situação de faz de conta que estamos criando com o quebra cabeça. A esse respeito, Bosco (2005) considera que as narrativas afetam a vida da criança, pois, a prosódia da fala do adulto é notada na fala da criança. Por isso, neste exemplo, além da interação professor-pesquisador e aluno por meio do quebra-cabeça como instrumento técnico-semiótico, é possível perceber o desenvolvimento da fala de Davi: ele responde às minhas perguntas e, em determinados momentos, traz fragmentos da sua vivência. Afirmam Martins A., e Monteiro (2017, p. 219) “A interpretação das ações do aluno autista pela professora ganha uma dimensão maior se considerarmos que é na relação com o outro que as ações da criança vão ganhar sentido e passar a fazer parte de seu universo simbólico”.

Entre os turnos 6 e 18, faço perguntas a ele, que me responde e, eu, atribuo sentidos às suas vocalizações. Esse jogo dialógico que estabelecemos funciona como um recurso auxiliar, permitindo que Davi (turno 17) entoe a música ‘coelhinho da páscoa’. Para explicar essa situação, Martins A., e Góes (2013) esclarecem que a mediação possibilita às crianças mostrarem suas ações imaginativas, por isso, o brincar possibilita situações de troca entre mim e Davi.

Sobre a compensação, Vigotski (2011) pontua:

[...] em relação ao desenvolvimento cultural dos meios internos de comportamento (atenção voluntária e pensamento abstrato), deve ser criada a mesma técnica de caminhos alternativos que existe em relação ao desenvolvimento dos meios externos do comportamento cultural. Para a criança intelectualmente atrasada, deve ser criado, em relação ao desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento. (VIGOTSKI, 2011, p. 869)

Ou seja, não é da ordem do orgânico, mas é uma compensação social, dada em práticas sociais – pelo outro, pela palavra do outro – é dado ao aluno um modo de elevar seu pensamento, atuando na esfera do simbólico.

Episódio 6 – O eu, o outro e nós.

Situação: A atividade ocorreu durante a aula de Língua Portuguesa / Hora do Conto. Era a última aula do dia, Davi tinha conferido a agenda e se encontrava sentado esperando pela atividade. Ele era acostumado a ouvir histórias que eu contava.

Utilizamos o fantoche, as luzes da sala de aula e o livro. Atividades com livros de histórias eram mais trabalhadas, mas nem sempre de forma lúdica e interativa, na maioria das vezes, as ilustrações eram apontadas e nomeadas por mim.

Estamos sentados e próximo um do outro, estou do lado direito. Davi havia conferido na rotina fixada na parede a aula de língua portuguesa. Ele olha fixamente para mim e para o fantoche, estou com o fantoche na mão, estou olhando em seus olhos e sorrindo.

T. 1: Eu: *Davi! Eu vou contar hoje para você uma história!*

Davi se projeta para trás, sua expressão é de surpresa e felicidade, pois levanta as sobrancelhas e dá risada. Continuo a explicar.

T. 2: Eu: *é com o Zezinho, aqui ó!*

Enquanto estou falando, seguro o fantoche com a mão direita, ele olha sorridente, acaricia Zezinho, o fantoche, e dá risada.

T. 3: Fantoche Zezinho: *Oi Davi, como vai você? Tudo bem? Eu sou o Zezinho, eu vou ajudar o Daniel a contar histórias.*

Davi está sorridente e com a mão na boca do fantoche se encosta na cadeira, coça os olhos e boceja.

T. 4: Fantoche Zezinho: *ei, você vai pôr a mão na minha boca Davi? Aaaaaaaaaa que soooooo.*

O fantoche imita o bocejo, Davi está ao meu lado, sou o ventríloquo. A história começa.

T. 5: Fantoche Zezinho: *então, a história se chama História de fantasmas.*

Davi se projeta para frente com os dois braços na mesa enquanto o fantoche Zezinho fala.

Olho em seguida para ele, chamo sua atenção para o fantoche, tocando em seu braço direito.

T. 6: Eu: *nossa Davi! Você viu nosso amigo Zezinho? Como que era o nome dele, Antônio? Esqueci. Ele vai contar histórias de fantasmas.*

Davi está sorridente enquanto falo com ele, se projeta para o lado esquerdo, batuca com as mãos em suas coxas, abaixa a cabeça, olha o fantoche e dá risada.

Abro o livro e digo

T. 7: Eu: *Ai que medo Davi!*

Davi está com a mão esquerda em cima do livro, olha sorridente e entende a situação lúdica da leitura, pois interage com gestos, sorrisos e olhares. Começo com a história, dou vida novamente ao Fantoche Zezinho. Davi com a mão esquerda em cima do livro observa a imagem e sorri.

Explico para ele que a história é sobre a mamãe fantasma. Ele empurra a mesa, quando faz isso, entendo que a negativa é clara pois ele não tem mãe. Continuo o discurso.

T. 8: Eu: o Davi não tem a mamãe?

T. 9: Eu: *o Davi não tem a mamãe, mas tem a vovó, a tia...*

Enquanto explico, Davi olha fixamente para frente, escuta o que digo e sorri. Ao retomar a história, ele batuca na mesa, vira a cabeça para o lado e enquanto boceja, olha pela janela.

Continuo a história, interrompo, olho para Davi e pergunto

T. 10: Eu: *o Davi tem medo quando o fantasma faz assim ó: úúúúúúúúúúúú*

Vou me aproximando dele com as duas mãos em direção à barriga (gesto de pegar). Ele se aproxima com a mão esquerda me imitando, a outra mão, Davi utiliza para apoiar-se na cadeira, está sorridente.

T. 11: Eu: *eu vou te pegar...*

Ele segura a minha mão e dá risada, em seguida, faço cosquinha em sua barriga, Davi continua sorrindo.

T. 12: Eu: *vou puxar o seu pezinho...*

Sentado ao seu lado, me abaixo e puxo seus pés. Chamo a atenção para história.

T. 13: Eu: *vamos escutar o Zezinho contar a história? É Zezinho o nome dele? Aaaaaaaa, nem lembro o nome dele, era Zezinho? Como que era?*

Enquanto falo, Davi se aproxima encosta a cabeça no meu ombro esquerdo, ele fica encostado e sorrindo, eu retribuo, mas logo deixo ele com a cabeça em meu ombro e me direciono para a história.

T. 14: Eu: *Vamos para a outra página? O que será que vai acontecer? Ah! Nossa Davi... o que será que vai acontecer nessa história? Ai meu Deus... Que medo! É a história de fantasmas. Será que é um fantasma que vai fazer medo? aaaaaaai que sono Davi...*

Enquanto falo, faço um clima de suspense, me aproximo de Davi, arregalo os olhos, ele sorri, quando aproximo minha cabeça, ele vem bocejando ao meu encontro, como se fosse encostar testa com testa, o bocejar é longo, seguro em seu ombro direito e o imito, ele boceja e observa – nesse momento, estamos sentados um de frente para o outro.

Continuo com a fala interrompida pelo bocejo.

T. 15: Eu: *... ou será que é um fantasma bonzinho?*

Quando falo bonzinho, Davi batuca com as duas mãos em suas coxas, ergue as sobrancelhas e dá risada. Zezinho, o fantoche, ganha vida novamente e começa a ler a história, enquanto ele se mexe, Davi fica colocando a mão nele, passa a mão no cabelo, passa os dedos na boca e está sempre sorrindo, está feliz, percebe na expressão dos olhos.

T. 16: Eu: *gosta Davi de pipoca?*

A história segue, Zezinho começa a falar dos doces.

T. 17: Fantoche Zezinho: *algodão doce e duas bexigas de gás, uma vermelha e outra azul.*

Davi que está sorridente, se aproxima, coloca a mão em frente a sua boca e pronuncia

T. 18: Davi: *auuaaaaaeaaaa*

T. 19: Eu: *é Davi... ó lá... uma bexiga vermelha e outra azul... que legal né Davi, você gosta de bexiga?*(olho para o livro enquanto falo)

Aproximo minha testa com a dele ele sorri, está interagindo comigo e com o fantoche Zezinho.

T. 20: Eu: *lembra quando eu fiz uma bexiga para você com uma luva? E você ficou com aquela luva na mão e batia aqui, fazia assim com a bexiga...*

Enquanto falo, vou repetindo os movimentos com o fantoche no meu corpo e no corpo dele, que observa, sorri e boceja.

T. 21: Eu: *epa! A gente está dando cabeçada com o Zezinho, o lá o Zezinho vai te dar uma cabeçada, põe, põe, põe.*

Davi está sorrindo, enquanto dou cabeçada com o Zezinho nele, ele sorri; estamos próximos um do outro, a todo o momento o contato físico é presente.

Retomo a leitura, nesse momento, Davi observa o livro e coça a cabeça.

T. 22: Fantoche Zezinho: *oi mamãe, eu trouxe as bexigas.*

T. 23: Eu: *o que será que ele vai falar mais?*

T. 24: Davi: *ua ua ua*

Davi coloca a mão esquerda na frente da boca para falar, fala me olhando nos olhos. Me projeto para frente, e concordo com ele.

T. 25: Eu: *é... ó lá.*

Retomo a história.

T. 26: Fantoche Zezinho: *estou morto de cansaço e de fome.*

T. 27: Eu: *hum... daí a mamãe fala.*

T. 28: Fantoche Zezinho: *ei menino! Leve esse balões para lá...*

Vou mexendo com o fantoche em direção a Davi, ele fala:

T. 29: Davi: *a leia leia leia...*

Davi fala sorridente, em consonância à fala, ele bate em sua perna.

T. 30: Eu: *é, você viu só o Zezinho contando a história Davi? Você gostou do ,*

T. 31: Davi: *aa laa le...*

Mostro o boneco para ele, a todo o momento está sorridente, continua sentado do meu lado, pego sua mão e mostro as partes do boneco, ele o acaricia, sempre olhando para o boneco e para mim.

T. 32: Eu: *ó o tamanho da cabeçona do Zezinho, ó, eita, ó que cabeção que o Zezinho tem ele tem um bocão também ó...*

Mudo a voz e digo:

T. 33: Fantoche Zezinho: *Oi Davi...*

Ele se projeta para frente, olha para mim e para o boneco e dá uma gargalhada. Dou vida ao fantoche novamente e continuo olhando para ele e dando risada, ele mexe no boneco, sempre olhando para mim e para o fantoche.

T. 34: Fantoche Zezinho: *oi Davi! Eu tenho um cabeção.*

Davi coloca a mão na boca do fantoche, enquanto Zezinho fala.

T. 35: Eu: *você vai pôr a mão na boca dele? E se ele pôr a mão na sua boca? Ó...*

Tento colocar a mão do fantoche na boca de Davi, ele se esquiva para esquerda, se afastando de mim.

T. 36: Eu: *ah! O Davi não gosta que põe a mão na boca? Vamos ver...*

Davi coloca novamente a mão na boca do boneco, após isso.

T. 37: Eu: *ah, você pôs a mão na boca dele, ele vai ter morder ó, Nhac, nhac, nhac... Ele vai pôr a mão na sua ó*

Davi se desvia quando vou colocar a mão do fantoche em sua boca, encerro a brincadeira e retomo a história. Davi olha para mim e para o fantoche, coça a cabeça e retomo a leitura.

T. 38: Fantoche Zezinho: *...Depois do jantar, na sala de visita, a mamãe perguntou às crianças o que tinha visto no teatro...*

T. 39: Davi: *papai*

Zezinho continua contando a história, Davi está sentado ao meu lado e sorrindo, olha para o fantoche, vira-se para frente, estende os braços na mesa e pega outro fantoche que ali havia. Ele pega e estende a mão para colocar o fantoche.

T. 40: Eu: *ó a Tati, aqui ó, vamos ser a Tati? Vamos fazer? Você vai me ajudar então.* (nomeio o fantoche de Tati)

Enquanto falo e arrumo o fantoche para colocar na mão de Davi, ele coloca a mão esquerda na frente da boca, a palma da mão está para fora, ele a abre e a fecha, me olha.

T. 41: Davi: *aua a a a a*

T. 42: Eu: *você vai ser, deixa eu ver o nome, Pipo, eu vou ser o pipo e você a Tati, põe a mão aqui, a lá, eu um e você o outro, ai que mãozão.* (nomeio o outro fantoche de Pipo)

Coloco o fantoche em Davi, ele está atento e sorridente olhando para mim e para os fantoches.

T. 43: Eu: *aeae, ó lá você, a Tati*

T. 44: Davi: *aigueee*

T. 45: Eu: *agora vou perguntar igual a mamãe pergunta, ah filhos, vocês não tiveram medo? O lá...*

Davi está com a cabeça baixa, pego sua mão e começo a imitar voz de mulher, representando a Tati. Ele observa, não está sorrindo, continuo contando a história, Davi observa sem sorrir, tira o fantoche de sua mão e diz:

T. 46: Davi: *ua ua ua*

Interrompo e pergunto:

T. 47: Eu: *o que você viu?*

Davi respira fundo.

T. 48: Davi: *daiel el*

Enquanto ele fala, continuo lendo, ele boceja enquanto olha para o fantoche que está na minha mão direita, porém, não estou utilizando-o. Chamo a atenção de Davi para a história.

T. 49: Eu: *Você é ela, você tinha que me ajudar...*

T. 50: Davi: *Uai...*

T. 51: Eu: *você só quer puxar os cabelinhos dela né (Tati- fantoche) igual você faz com a E...* (irmã de Davi)

T. 52: Davi: *ai ti te bobua te bubu*

Ele fala e me olha seriamente, estou com o rosto perto do de Davi, presto atenção na sua fala.

T. 53: Eu: *é você faz assim com E. (falo o nome da irmã) puxa os cabelinhos dela.*

T. 54: Davi: *cabe*

T. 55: Eu: *da irmã né Davi, outro dia ela veio aqui e falou assim – ‘você acredita que o Davi puxa o meu cabelo?’ É, sua irmã falou para mim.*

Passo a mão no cabelo de Davi, enquanto falo, ele vem sorrindo e encosta a cabeça no meu ombro esquerdo.

Continuo contando a história, Davi mexe no Fantoche Tati, estou ao seu lado com o Zezinho na mão, porém não o utilizo, continuo lendo, Davi segura no cabelo do fantoche e balança, encosto o rosto perto do dele e leio.

T. 56: Eu: *você não vai fazer o que a mamãe pediu?*

Ele me olha nos olhos, segura os cabelos rosa do fantoche Tati e balança na frente de seu rosto, para a direita e para a esquerda. Falo que serei novamente o Zezinho e começo a ler, junto com a minha leitura, Davi se pronuncia.

T. 57: Fantoche Zezinho: *é que a luz está apagada*

T. 58: Davi: *auauaua*

T. 59: Fantoche Zezinho: *eu não gosto do escuro, pipo tem medo do escuro, pipo tem medo do escuro.*

T. 60: Davi: *a leia dei coá ããã*

T. 61: Fantoche Zezinho: *o Davi tem medo do escuro, o Davi tem medo do escuro. Davi está sorrindo, enquanto o fantoche fala, rela nos braços de Davi e o chacoalha para a direita e para a esquerda, o fantoche continua na minha mão direita, Davi está sorrindo e rela sua mão esquerda no fantoche que está em minha mão...*

(Registro videogravação, 19.10.2016).

Comecei o episódio explicando a atividade para Davi, que se mostra surpreso (turno 1). Em seguida, mostro o fantoche e mudo a voz, ele sorri enquanto dou risada. No terceiro turno, ele busca interagir com o fantoche colocando a mão nele, após isso, continua olhando o fantoche e sorri (turno 6), essa situação continua até o turno 22. O que entendemos desse movimento? Primeiro que não é o fantoche em si, mas o significado do seu uso, ele deixa de ser um pedaço de pano para tornar o narrador da história. Esse contexto simbólico, favorece o desenvolvimento psíquico superior. Martins A., (2009) e Bragin (2011) elucidam que essas situações de aprendizagem vão contra o ideário de que essas pessoas não brincam e não interagem com o outro, por isso, enfatizamos os movimentos de Davi: ele sorri, se dirige ao objeto e a mim, me tocando e me olhando.

O contar história me evocou dois pensamentos: primeiro um que vivenciei na escola enquanto realizava o estágio, ainda na graduação, o outro sobre o gesto de apontar significado pela mãe.

A situação era uma roda de histórias contada pela professora da turma. Eu estava com os alunos de seis anos sentados no chão, ela contava a história, fazia perguntas, e as crianças respondiam conforme suas vivências, na situação essas respostas, nem sempre contextualizadas para/pela professora, mas para a criança, era (re) significada e contextualizada a partir do momento em que trazia na narrativa suas vivências do passado com as situações do presente. O outro exemplo, diz respeito ao desenvolvimento da

linguagem, pois ocorre a mesma relação, como no episódio com Davi e na situação do estágio. A mãe dá o significado para a fala da criança. Quando um bebê balbucia “mã”, a mãe atribui significado e diz “isso, mamãe”. Por meio desse primeiro momento de significação feito pelo outro, a criança vai se apropriando dos significados das palavras e estes se tornam ‘significados em si’ (PINO, 1993, p 19), possibilita o desenvolvimento psíquico superior.

No turno quatro, Davi boceja, eu imito o gesto com o fantoche que manipulo; para entendermos essa situação, recorreremos à Vigotski (2001).

Para imitar, é preciso dominar os meios necessários para avançar de algo que conhecemos para algo que desconhecemos. Com o auxílio externo, todas as crianças podem fazer mais do que o que conseguiriam por si sós — embora apenas dentro dos limites impostos pelo seu grau de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001, p.103).

Abarcados por esse pensamento, entendemos que a imitação tem papel importante no processo de desenvolvimento da aprendizagem de Davi. Evidenciando a especificidade dos seres humanos, o ato de imitar possibilita que a criança trilhe novos caminhos de desenvolvimento. Vigotski (2001) aponta: *“a imitação é indispensável para se aprender a falar, assim como para se aprender as matérias escolares. A criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação”* (p.104, itálico nosso.).

No turno 29, Davi pronuncia *“a leia leia leia...”* ele fala sorridente, em consonância à fala, bate em sua perna. Em outras situações em sala de aula, quando estava contente, falava *“a leia”* e às vezes *“a leial”*. Por falar em momentos de felicidade, ou em situações de brincadeiras, e, sempre sorrindo, fui atribuindo um sentido *“isso, que legal, é legal”*. Após, nos turnos 24, 29, 31, 39, 41, 44, 48, 50, 54, 58 e 60 ele responde as minhas perguntas.

Pinto (2010), com base em Vigotski, pontua que na origem de toda a atividade humana está a imaginação, e esta possibilita a criação nos diversos campos da atividade humana e, dessa forma, tudo que foi criado, ao contrário da natureza, é produto da invenção humana baseado na imaginação. Assim, a atividade criadora se torna complexa e processual, mantendo sempre dependência com outras formas de atividade e com a experiência acumulada pelos sujeitos nas suas relações. Contando a história junto com o aluno, criamos um cenário, onde é possível atuar no mundo do simbólico – sendo a imaginação uma função psíquica superior, se constitui nas/pelas relações sociais, por meio dos instrumentos técnico-semióticos: palavras, gestos e livro, fantoche. Não é possível afirmarmos por esse episódio que Davi desenvolveu a função imaginativa, mas é viável marcar a importância de

proporcionar a ele outras possibilidades de aprendizagem, mais significativas e, como relatado, ele, de modo compartilhado, está contando a história.

A autora ainda argumenta que o imaginário está envolvido na elaboração do conhecimento, pois pela imaginação é possível atribuir sentidos à experiência. Assim, os sujeitos transformam os significados já conhecidos, em algo novo, (re)significando-os. Podendo por sua vez, conhecer, entender e explicar os fatos e objetivos do cotidiano – atividades que valorizam o desenvolvimento psíquico superior: o livro de história, o narrar a história e os fantoches são signos, produções culturais; eles funcionam como instrumentos técnico-semióticos que possibilitam a mediação entre o aluno e suas possibilidades de elaboração de conhecimentos, portanto, a relação pedagógica vai acontecendo pela significação.

Nesse eixo, buscamos compreender indícios das possibilidades de desenvolvimento psíquico superior, dados na relação pedagógica. A cultura institucional da educação especial traz perspectivas dos modelos médico e psicológico (JANNUZZI, 1995) que visam o treinamento de habilidades, tais como ‘habilidade para falar’, ‘habilidade motoras’, etc...

Ao buscarmos outros caminhos para nos relacionarmos, percebemos no diálogo entre mim e Davi: uma relação de proximidade, a atribuição de sentidos às suas vocalizações e gestos. Davi participa, imita, apropriando-se de fragmentos de minha fala. No processo de intersubjetividade, mediada pelos instrumentos técnico-semióticos, ele vai constituindo-se e, em situações partilhadas, notamos indícios de sua atuação na esfera do simbólico.

Entretanto, em alguns momentos, houve um distanciamento marcado pelo modo como eu me referia ao aluno - na terceira pessoa. Essa situação nos mostra como as teorias pedagógicas vão permeando as situações de sala de aula. O trabalho do professor enquanto mediador da práxis educativa, não apenas denota os conflitos, vai além, possibilita uma relação dinâmica, lógica, intencional, e fundamentada “O modo como o professor trabalha e lida com a complexidade depende do modo como ele interpreta os acontecimentos. (SMOLKA; LAPLANE, 1993, p. 79). De modo que, no contexto educacional, não podemos afirmar que as relações pedagógicas são mais ou menos acertadas, conduzem ou não a elaboração de conhecimentos. Isso reitera a tese de que o desenvolvimento humano - processual, dinâmico e dramático – ocorre nas relações sociais, concretas e, esse é o caminho de desenvolvimento psíquico superior para todas as pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa tivemos a intenção de investigar o processo de elaboração de conhecimento de uma criança com TEA e de seu professor no contexto da Escola de Educação Especial. Focalizamos as interações estabelecidas entre o aluno Davi e o professor com a intenção de levantar alguns indicadores dessas possibilidades. Os dados que trouxemos, ajudam a olhar para nossas questões: é possível trabalhar com ele na perspectiva de elevar o pensamento para um nível abstrato favorecendo as funções psíquicas superiores? Será que práticas pedagógicas mecânicas, que focalizam o treino e a repetição, contribuem para o desenvolvimento psíquico superior? Como uma nova perspectiva pode transformar os modos de agir do professor? E do aluno?

Nos rastros dessas indagações, vimos as possibilidades de transformação minha e de Davi: o livro de histórias, o diálogo, as situações de brincadeira. Esses momentos tornaram possível a seguinte observação – iniciando o trabalho de campo, observamos que Davi mantinha-se afastado, e sua relação com o outro era por meio do choro ou da autoagressão, mas, conforme eu (re)significava a própria prática, olhava para Davi, para além do diagnóstico, busquei proporcionar novas vivências e, na relação pedagógica, Davi também foi transformando-se. Por assim dizendo, as nossas inter-relações, num jogo de significações, possibilitou situações imaginativas, momentos de toque, abraço, riso, e ao entrar em contato com esse novo modo, fui afetado, na relação pedagógica, nos afetamos, nos relacionamos, os meus outros, os outros dele, todos numa dinâmica de significações.

Com base nas nossas análises, afirmamos ser possível trabalhar com alunos como Davi, na perspectiva de elevar o pensamento para um nível abstrato favorecendo as funções psíquicas superiores – esse novo modo de relacionar-me com o aluno, possibilitou uma relação que afeta, emociona e significa, mostrando o caminho do desenvolvimento pela palavra - signo por excelência. E, se antes, tudo era agressão, choro, mordidas... agora, notamos o riso, o carinho, o abraço e o beijo. Em suma, novas possibilidades de desenvolvimento.

Com base neste e nos estudos da perspectiva histórico-cultural que trouxemos, enxergamos as contribuições dessa perspectiva de trabalho. No decorrer do trabalho de campo, pequenos gestos foram nos tomando na busca por novas possibilidades, por uma relação pedagógica mais significativa. Vimos Davi se transformando, se relacionando,

expressando suas vontades, e elas nem sempre atendidas por mim porque eu também estou me transformando, e, por ser um processo dramático, as idas e vindas são necessárias para se conceber um novo modo de aula – em determinadas situações buscando por algo significativo me via planejando atividades de nomear e apontar partes do corpo.

Se o diagnóstico descreve inúmeras impossibilidades, não nos prendemos a elas. Não buscamos um ineditismo midiático, porém, conseguimos grandes avanços para o desenvolvimento da linguagem de Davi. Os recursos tecnológicos, como o livro de histórias, tornarem-se recursos técnicos-semióticos à medida que contribuíram para (re) significar o seu modo de inter-relacionar-se com o mundo. Davi passa a expressar suas vontades mediadas pela palavra do outro – nas relações intersubjetivas, houve participação do aluno durante a atividade de contar histórias. Com base nas ideias de Vigotski sobre as possibilidades de aprendizagem de crianças com deficiências, compreendemos que as condições orgânicas/biológicas não podem ser determinantes do desenvolvimento, pois esse deve estar atrelado às situações sociais favoráveis, que são necessariamente mediadas por signos e instrumentos.

No processo de (trans)formação de Davi, seus novos modos foram percebidos pela equipe escolar e pela família. Em casa, já não agredia, o pai relatou que no caminho para a escola, ele vinha sozinho no banco de trás, não chorava e nem mordia mais o pai enquanto ele dirigia. Na escola, a professora de educação física, mencionou que em uma das festas, ela teve que ficar na cama elástica com ele, porque batia nos demais. Hoje, ele frequenta a cama elástica para brincar, ela contou que ele adora, pula e dá risada.

É importante pontuar que, mesmo os avanços tendo sido possíveis, há ainda muito o que se fazer – há necessidade de conscientizar as pessoas de que os sujeitos diagnosticados com TEA podem alcançar, tanto na escola quanto na sociedade, os mesmos objetivos que os demais, de outras maneiras. Por isso, através deste estudo, é possível olhar para um contexto maior, conscientizar os professores que existem novos modos de significar a relação pedagógica e que esse novo, dá certo! O jogo das significações: a relação pedagógica entre mim e Davi, aqui, o jogo é coletivo, precisa sempre do outro, que se constitui no drama das relações.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Lucilene Lusía; LIMA, Maria das Graças de. Professores como investigadores de sua própria prática: utilizando a teoria dos campos conceituais para análise da (re)construção dos conceitos das estruturas aditivas e multiplicativas. **X encontro de educação paranaense**. A educação matemática no Paraná-20 anos: avanços, desafios e perspectivas. 2009.
- ANJOS, Daniela Dias dos. **Como foi começar a ensinar?: histórias de professoras, histórias da profissão docente** / Daniela Dia dos Anjos. Campinas, SP. 2006.
- APA, **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**; American Psychiatric Association; Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento; - 5.ed. - Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BAGAROLLO, Maria Fernanda; RIBEIRO, Vanessa Veis; PANHOCA, Ivone. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n.1, p. 107-120, Jan.- Mar., 2013
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo E Filosofia Da Linguagem: Problemas Fundamentais Do método Sociológico Da Linguagem**. Trad. Michel Lahud Et. AL. 12ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARBOSA, Marily Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Atividade docente em cena: o foco no atendimento educacional especializado (AEE) para educandos com transtorno do espectro autista (TEA). **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.7, n.19, p.88-108, 2016.
- BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas. Vol. 1. **Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura**. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BOETTGER, Andréa Rizzo dos Santos; LOURENÇO, Ana Carla; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. O professor da Educação Especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo. **Revista Educação Especial**. p. 385-400. Maio/ago. 2013.
- BOLSANELLO, Maria Augusta. Memorial acadêmico de uma professora universitária: sentido e significado. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 64, p. 317-342, abr./jun. 2017
- BOSCO, Zelma R. **A criança na linguagem: a fala, o desenho e a escrita**. Campinas: Cefiel/Unicamp, 2005.
- BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)** – Brasília. 2013.
- BRAGA, Iedes Soares; Rossi, Tânia Maria de Freitas. Desenvolvimento da criança com o espectro de autismo na abordagem histórico-cultural de Vygotsky. **Educação Saberes e Práticas**. 2012.
- BRAGA, Nádia Helena. **Pesquisando a própria prática: narrativa de uma professora de Matemática**. Universidade Federal de Ouro Preto, 2013.

BRAGIN, Josiane Maria Bonatto. **Atividades escolares envolvendo alunos autistas na escola especial.** (Dissertação de mestrado). Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, Piracicaba, SP. 2011.

BUTMAN, Judith; ALLEGRI, Ricardo F. **A Cognição Social e o Córtex Cerebral.** Psicologia: Reflexão e Crítica, Universidade de Buenos Aires, Argentina 2001.

COLD PLAY. **Something just like this.** Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/the-chainsmokers/something-just-like-this/>. Acesso em: 13/01/2018.

COSTA, Dóris Anita Freire. Superando Limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista Psicopedagogia**, 23 (72), 2006.

CURATOLO, Eliana. Relacionando alterações Metabólicas com Autismo. **Infanto – Re. Neuropsiq. Da Inf. e Adol.** (3). 1995.

CUSTÓDIO, Iris Aparecida. **O movimento de significações no processo de ensino e de aprendizagem de geometria nos anos iniciais do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2016.

DAINEZ, Débora. **Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural.** Tese (doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

DANTAS, Aloísio de Medeiros. Discurso, Dialogo e Silencio. **Revista do GELNE.** Volume 2. Número 2. 2000.

DAMÁSIO, António. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si.** Tradução Laura Teixeira Motta; Revisão técnica, Luiz Henrique Martins Castro. 2º ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2015.

DIAS, Sandra. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.** São Paulo, 18(2), 307-313, jun. 2015.

FAGUNDES, Tatiane Bezerra. Os conceitos de professor-pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação.** v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016.

FÁVERO, Maria Helena. Desenvolvimento Psicológico, Mediação Semiótica e Representações Sociais: Por uma Articulação Teórica e Metodológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Vol. 21 n. 1, pp. 017-025. Jan-Abr 2005.

FRAGO, Antonio V. **1943- Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** Antonio Vinao Frago e Agustin Eseolano: [tradução Alfredo Veiga-Neto]. - 2. edição - Rio de Janeiro: DP& A, 2001.

FRARE, Rosangela Eliana Bertoldo. **Geometria articulada ao uso do Software Sweet Home 3D: Mobilização e Construção de Conceitos no 2º Ano do Ensino Médio.** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Linha de

Pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos. Itatiba, SP: Universidade São Francisco, 2015. 252 p.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. A teoria da ação antidialógica. **In: Pedagogia do oprimido**. 18ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p. 121-184.

FREITAS, Ana Beatriz Machado de. O espectro autista no contexto educacional: aspectos constitutivos do desenvolvimento. **Revista psicopedagogia**. 25(76), 49-61. 2008.

FREITAS, Ana Paula de. **Zona de desenvolvimento proximal: a problematização do conceito através de um estudo de caso**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

FREITAS, Ana Paula de; MONTEIRO Maria Inês Bacellar; Processos de significação na elaboração de conhecimentos de alunos com necessidades educacionais especiais. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 1, p. 95-107, jan./mar. 2014.

FREITAS, Ana Paula de; SALA, Bruna Rosana. Relações de Ensino nos anos iniciais do ensino fundamental: Compreendendo possibilidades de aprendizagem de uma aluna que “não se alfabetizou” na idade certa. In: LEITE–CAMARGO. (Org). **Educação e Constituição do Sujeito na Contemporaneidade**. Curitiba: CRV, 2015.

FREITAS, Maria Teresa. **A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento**. In: Solange Jobim, e Souza, Sonia Kramer (orgs.) – São Paulo: Cortez, 2003.

FROCHTENGARTEN, Fernando. A memória oral no mundo contemporâneo. **Estudos Avançados**. 2005.

FUNDAÇÃO CASA. Disponível em: <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=a-funda%C3%A7%C3%A3o&d=10>. Acesso em 26/08/2017.

GARCIA, Priscila Mertens; MOSQUERA, Carlos Fernando França. **Causas neurológicas do autismo**. Faculdade de Artes do Paraná. 2011.

GARRIDO, Elsa; BRZEZINSKI, Iria. A reflexão e investigação da própria prática na formação inicial e continuada: contribuição das dissertações e teses no período de 1997-2002. **Rev. Diálogo Educ**. Curitiba, v. 8, n. 23, p. 153-171, jan./abr. 2008.

GIL, Gilberto. **Sítio do Pica Pau Amarelo**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/sitio-do-picapau-amarelo/1432329/>. Acesso em: 09/09/2017.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LEITE, Adriana Regina Isler Pereira. Cognição e imaginação: a elaboração do real pela criança e as práticas de educação infantil. In: **II encontro internacional linguagem, cultura e cognição – reflexões para o ensino**. Unicamp, UFMG, BH, 16-18/07/2003.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural.** In: OLIVEIRA, M. K.;

GONÇALVES, Fabiana Santos. **Cerebelo. Info escola.** Disponível em: <<http://www.infoescola.com/anatomia-humana/cerebelo/>> Acesso em: 19 de Agosto de 2017.

GORDON, Deborah, M. **Formigas em ação: como se organiza uma sociedade de insetos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2002.

GUARACY, Thales. **Liberdade para Todos.** São Paulo: Moderna, 2002

HERZOG, Werner. **O enigma de Kaspar Hauser** 1974.

JANNUZZI, Gilberta. Políticas Públicas e a Formação do Professor. In: **Ciclo de debates em educação especial: educação para todos.** 1995, Campinas, 1995. p.1-9.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

JORGE, Luisa Miranda; FREITAS, Ana Paula De. Índícios da linguagem escrita em uma criança com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor: a brincadeira, o desenho e a narrativa. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v.13 n.1, p.51-78, jan.jun., 2012.

JÚNIOR, Antonio Augusto Valente; FILHO, Geraldo Busatto. Aspectos neurorradiológicos do transtorno obsessivo-compulsivo: o papel dos gânglios da base Departamento e Instituto de Psiquiatria e Centro de Medicina Nuclear da Faculdade de Medicina da USP. São Paulo, SP, Brasil. **Revista Brasileira de Psiquiatria** 2001.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. **Nerv Child**, 1943, n. 2, p.217-50, Disponível: < http://neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf> Acesso em: 17 de Agosto de 2017.

LIMA, Claudia Neves do Monte Freitas de; NACARATO, Adair Mendes. A investigação da própria prática: mobilização e apropriação de saberes profissionais em Matemática. **Educ. rev.** [online]. 2009, vol.25, n.2, pp.241-265.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Introdução à Pedagogia.** São Paulo: Brasiliense, 1985. 118p.

LOBATO, Monteiro. **A visita do príncipe.** Ed. Brasiliense. 1994.

LOBATO, Sílvia Cristina da Costa; MANFREDO, Elizabeth Gerhardt. Desafios e possibilidades de pesquisar a própria prática em atividades investigativas com alunos dos anos iniciais. **Polyphonia**. jul./dez. 2014.

LÖWY, Michael. Escovar a história da cultura a contrapelo é igualmente redescobrir os momentos utópicos escondidos na “herança” cultural. **Lutas Sociais**, São Paulo, n.25/26, p.20-28, 2º sem. de 2010 e 1º sem. de 2011.

LUVISON, Cidinéia da Costa. **Narrar, dizer e vivenciar como apropriação e(re)significação de linguagens e conceitos matemáticos no 3º ano do Ensino**

Fundamental. 2017. 227f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2017.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio. **Crianças autistas em situação de brincadeira: Apontamentos para as práticas educativas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de PósGraduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 2009.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio. GÓES, Maria Cecília Rafael de; Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 17. Janeiro/Junho de 2013.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. Escolarização De Crianças Autistas, Processos De Significação E Mediação Semiótica. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP** – Campinas, 2012.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, Número 2, Maio/Agosto de 2017.

MARTINS, Onilza Borges; MOSER, Alvino. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Revista Intersaberes**. vol. 7 n.13, p. 8 – 28. jan. – jun. 2012.

MARX, Karl. **Excertos da Ideologia Alemã**. In: FROMM, Erich. Conceito Marxista de Homem. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1979.

MICHAELIS. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=pNYY>>. Acesso em: 19 de agosto de 2017.

MICHAELIS. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=dO5k> Acesso em: 19 de agosto de 2017.

MONTEIRO, Maria Inês Bacellar Monteiro; FREITAS, Ana Paula de; CAMARGO, Evani Andreatta Amaral. Concepção e prática dos professores sobre deficiência: o papel do diagnóstico. In: MONTEIRO; FREITAS; CAMARGO (Org). **Relações de ensino na perspectiva inclusiva: alunos e professores no contexto escolar**. Araraquara, SP. Junqueira e Marin, 2014.

MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; BRAGIN, Josiane Maria Bonatto. Práticas pedagógicas com autistas: ampliando possibilidades. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 884-888, 2016.

MORETTI, Vanessa Dias; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A Formação Docente na Perspectiva Histórico-Cultural: em busca da superação da competência individual. **Psicologia Política**. Vol. 10. Nº 20. PP. 345-361. Jul. – Dez. 2010.

MOTA, Ana Carolina Wolff. Avaliação da maturação percepto-cognitiva e do comportamento motor em crianças com transtorno autista: indicações ao trabalho do educador. **Revista electrónica de investigación y docencia (reid)**. pp. 71-98. Sept. 2008.

NACARATO, Adair Mendes; PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas autobiográficas produzidas por futuras professoras: representações sobre a matemática escolar. **Revista educação**. PUC-Camp., Campinas, 18(3):287-299, set./dez., 2013

NOGUEIRA, Marcia de Paula Pinto. Reconstrução de Saberes docentes: Contribuições da formação continuada nas salas de apoio pedagógico específico. **IX Simpósio educação e sociedade contemporânea: desafios e propostas a escola e seus sentidos**. UERJ. 2014

OLIVEIRA, Carolina. **Um retrato do autismo no Brasil**. Disponível em: <<http://www.usp.br/espacoaberto/?materia=um-retrato-do-autismo-no-brasil>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

ORRÚ, Sílvia Ester. (2010). Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas. **Humanidades Médicas**. 2010.

PEREIRA, Daniel Novaes Gomes. A importância do espaço da sala de aula como motivador na aprendizagem de crianças nas séries iniciais. **Revista Educação**, vol.7 – Julho / Dezembro de 2013.

PEREIRA, Daniel Novaes Gomes. **Autismo e educação: Ensino ou Tratamento**. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Centro Universitário Padre Anchieta, Jundiaí, 2014.

PERES, Maria Regina; RIBEIRO, Rogério da Costa; RIBEIRO, Lisliê Lúcia Lima Pereira; COSTA, Angela Freitas de Rezende; ROCHA, Viviane da. A formação docente e os desafios da prática reflexiva. **S. M. educ.** v. 38, p. 289-304.

PINO S, Angel. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas em Psicologia**. 1993.

PINO S, Angel. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski In: **Educação e Sociedade**. Número especial. 2000.

PINO S, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski/ Angel Pino**. – São Paulo: Cortez, 2005.

PINO S, Angel. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**. São Paulo, 2010.

PINTO, Glaucia Uliana. **Imaginação e formação de conceitos escolares: examinando processos dialógicos na sala de aula**. Piracicaba, 2010.

PINTO, Glaucia Uliana; CAMARGO, Evani, Andreatta Amaral. O Trabalho pedagógico e a escrita de alunos com dificuldades: o papel das interações dialógicas. In: LEITE CAMARGO. (Org). **Educação e Constituição do Sujeito na Contemporaneidade**. Curitiba: CRV, 2015.

PONTE, João Pedro da. Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 37-66, 2004.

PREZOTTO, Marissol; FERREIRA, Luciana Haddad; ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. Sobre águas e meninos: formação de professores numa perspectiva histórico-cultural. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.1, n.3, set.- dez. 2015, p.20-33.

REIS, Sérgio. **Cavalo Preto**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/sergio-reis/364661/>. Acesso em: 09/09/2017

ROMANOS. **Consagração a Deus; humildade e fidelidade no uso dos seus dons**. Tradução de João Ferreira Almeida. São Paulo: Geográfica, 2008. 1110 p. Velho Testamento e Novo Testamento.

SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; SIQUARA, Zelinda Orlandi; CHICON, José Francisco. Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporto**. 37(4), 2015.

SANTOS, Kizzi Lecy dos. Processos de significação e o desenvolvimento da criança com transtorno do espectro autista. **II Congresso Nacional de Formação de Professores XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. 2014.

SARAMAGO, José, 1992 – **Ensaio sobre a cegueira**. Romance. São Paulo: Companhia das letras. 1995.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Entrevista Jornal da Cultura**. Disponível em: <http://schwartzman.com.br/entrevista-jornal-da-cultura/> Acesso em: 19 de Agosto de 2017.

SECRETARIA DA SAÚDE. **Protocolo do Estado de São Paulo de Diagnóstico Tratamento e Encaminhamento de Pacientes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. São Paulo, 2013.

SECRETARIA DE ATENÇÃO À SAÚDE. **Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)** – Brasília. 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941 – **Metodologia do trabalho científico / Antônio Joaquim Severino**. – 23.ed. ver. E atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Maria Angélica da; SILVA, Daniele Nunes Henrique. O jogo de papéis e a criança com autismo na perspectiva histórico-cultural. **Psicol. estud., Maringá**, v. 22, n. 3, p. 485-496, jul./set. 2017.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Smolka A. L. B.; FONTANA, R. A. C.; LAPLANE, A. L. F.; CRUZ, M. N. A questão dos indicadores de desenvolvimento: apontamentos para discussão. **Caderno de Desenvolvimento Infantil**. Curitiba. v. 1, n. 1, pp. 71-76, 1994.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Caderno Cedes**, Campinas, ano XX, n. 50, p. 26-40, abr. 2000.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, Ana Luiza B.; NOGUEIRA,

Ana Lúcia H. (Orgs.). **Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 107-128.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A formação do professor polivalente e o lugar da didática e das práticas de ensino em cursos de pedagogia. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP - Campinas - 2012

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante e LAPLANE, Adriana Frizman. **O trabalho em sala de aula: Teorias para quê?** Cadernos ESE. NITERÓI, RJ, v. 01, n. 01, p. 78-82, 1993.

TEACCH. **Clinical Assistant Professor - Raleigh TEACCH**. Disponível em: <https://www.TEAcch.com/>. Acesso em: 30 de março de 2016.

SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002.

TEIXEIRA, Edival Sebastião. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico em Wallon e em Vigotski: alguns aspectos de duas teorias. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n.2, p. 235-248, jul./dez. 2003.

TIRIBA, Léa. Diálogos entre pedagogia e arquitetura. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte; Editora Dimensão, 2007 ARTIGO)

TOQUINHO, **A casa de Brinquedos**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/toquinho/1623116/>. Acesso em 21/11/2016.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 4.ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. In: VYGOTSKI, L.S. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Fundamentos de defectologia**. In: VYGOTSKI, L.S. Madri: Visor, 1997

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**. Ano 21, n.71, p.21- 44, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. Ed. Ridendo Castigat Mores. 2001

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A questão do meio na pedologia (M. P. Vinha, trad.)**. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. (Trabalho original publicado em 1935). 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

WERNER, Jairo. **Saúde e Educação: desenvolvimento e aprendizagem do aluno**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

XUXA. **Cabeça, Ombro, Joelho e Pé**. Disponível em:
<https://www.lettras.mus.br/xuxa/769665/>. Acesso em: 09/09/2017.

ZANELLA, Andréa Vieira. et al. Questões de método em textos de Vygotsky: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 19, n.2, p. 25-33, 2007.

ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. **Psicologia & Sociedade**. 24 (1), 5-14, 2012.