

Sentidos construídos na dinâmica dialógica entre um aluno com transtorno do espectro autista e seu professor

Senses constructed in the dialogic dynamic between a student with autism spectrum disorder and his teacher

Sentidos construídos en la dinámica dialógica entre un alumno con trastorno del espectro autista y su profesor

* Daniel Novaes

Doutorando pela Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo, Brasil.
daniel_novaes.cantelli@outlook.com – <https://orcid.org/0000-0003-4021-8410>

** Ana Paula de Freitas

Professora doutora na Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo, Brasil.
freitas.apde@gmail.com – <http://orcid.org/0000-0003-1570-1996>

Recebido em 09 de março de 2018

Aprovado em 16 de outubro de 2018

Publicado em 06 de junho de 2019

RESUMO

Orientado teórica e metodologicamente pela perspectiva histórico-cultural, objetivou-se neste estudo desvelar indícios do processo de transformação de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e seu professor, focalizando a dinâmica dialógica entre eles. Buscou-se investigar como, por meio de palavras, gestos e ações, aluno e professor vão dando novos sentidos às atividades pedagógicas no contexto da escola de educação especial. Os dados da pesquisa foram construídos por meio de filmagens, com posterior transcrição; a análise, de cunho microgenético, buscou indícios dos fenômenos em estudo e contribuiu para a reflexão sobre os modos de atuação dos participantes que, juntos, foram (re)significando os acontecimentos em curso. Por intermédio de um trabalho educacional orientado pela perspectiva Histórico Cultural, palavra do outro e por novos modos de atribuição de sentidos aos déficits decorrentes dos fatores biopsicossociais que envolvem a condição de TEA, constataram-se possibilidades de transformação dos estereótipos que historicamente constituem esses sujeitos.

Palavras-chave: Perspectiva histórico-cultural; Transtorno do espectro autista; Relações de ensino.

ABSTRACT

Theoretically and methodologically guided by the cultural-historical approach, this study aimed at unveiling evidence of the process of transformation of a student with Autism Spectrum Disorder (ASD) and his teacher, focusing on the dialogical dynamics between them. The goal was to investigate how, through words, gestures, and actions, students and teachers are giving new meanings to pedagogical activities in the context of the special education school. The research data were gathered by means of filming, with later transcription; the microgenetic analysis looked for evidence of the phenomena under study and contributed to the reflection about the ways by which participants acted and together (re) signified the current events. Through an educational work guided by Cultural Historical approach, the other's word and by new ways of assigning meanings to the deficits arising from biopsychosocial factors involving the ASD condition, it was possible to transform the stereotypes that historically constitute these subjects.

Keywords: Cultural historical approach; Autism spectrum disorder; Teaching relationships.

RESUMEN

Orientado teórica y metodológicamente por la perspectiva histórico-cultural, se objetivó en este estudio desvelar indicios del proceso de transformación de un alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y su profesor, enfocando la dinámica dialógica entre ellos. Se buscó investigar cómo, por medio de palabras, gestos y acciones, alumno y profesor van dando nuevos sentidos a las actividades pedagógicas en el contexto de la escuela de educación especial. Los datos de la investigación fueron construidos por medio de filmaciones, con posterior transcripción; el análisis, de cuño microgenético, buscó indicios de los fenómenos en estudio y contribuyó a la reflexión sobre los modos de actuación de los participantes que, juntos, fueron (re) significando los acontecimientos en curso. Por medio de un trabajo educativo orientado por la perspectiva Histórica Cultural, palabra del otro y por nuevos modos de atribución de sentidos a los déficits derivados de los factores biopsicosociales que involucran la condición de TEA, se constataron posibilidades de transformación de los estereotipos que históricamente constituyen esos sujetos.

Palabras clave: Perspectiva histórica cultural; Trastorno del espectro autista; Relaciones de enseñanza.

Introdução

Neste estudo, partimos do acompanhamento de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e seu professor no contexto da Escola de Educação Especial (EEE).

O TEA é diagnosticado com base no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM–(APA, 2014), que descreve uma sintomatologia para os sujeitos com essa condição caracterizada por problemas de interação social, comunicação e padrão

comportamental. No âmbito educacional, as atividades direcionadas aos alunos com TEA comumente envolvem tarefas que enfatizam o treinamento de habilidades básicas e o controle da atenção. Porém, neste estudo, buscamos destacar outro modo de trabalho educacional, tendo em vista possibilitar a interação social e a elaboração de novos sentidos para as ações desses sujeitos.

Por conseguinte, a perspectiva histórico-cultural traz proposições que contribuem com a sustentação de objetivos educacionais propostos para alunos com TEA. Tais objetivos visam à inserção desses alunos em atividades pedagógicas significativas, orientadas a um fim.

Vigotski (1995; 2000), expoente dessa perspectiva, parte do materialismo histórico e dialético de Marx (1979), compreendendo que as ideias, as concepções e a consciência são produzidas e interligadas com a atividade material e as relações materiais dos homens. Por isso, acredita que as relações culturais do homem são emancipatórias e diretamente relacionadas ao seu comportamento material. Nada é tão simples e mecânico, disse 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 seu processo de desenvolvimento; 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 às suas relações sociais, partindo de suas necessidades, significadas na relação com o outro e consigo, o homem cria e (re)cria instrumentos, utiliza-os para transformar a natureza e, nesse movimento dialético, transforma-se.

Com essas elaborações, o autor tece críticas às psicologias dominantes do início do Sec. XX, pelas visões naturalistas, mecanicistas e idealistas do desenvolvimento humano. Salaria o caráter simbólico do psiquismo, arraigado nas condições materiais de existência. Assim, Vigotski (1995; 2000) destaca o plano sociogenético do desenvolvimento humano, para todos os indivíduos.

Pino (2010), comentando as elaborações vigotskianas, pontua que o modo como o homem se relaciona com o meio é interativo, resultando aos seres humanos, históricos e constituídos na/pela linguagem, que se relacionem, afetando o meio natural e transformando-o, transpondo do natural para o cultural. Dessa maneira, a relação entre os

homens no contexto social e em determinada cultura, passa a ser mediada pela linguagem, possibilitando a atribuição de sentidos nas relações intersubjetivas.

Vigotski (1995; 2001) explica que a linguagem não é nata no homem, mas é exclusiva da espécie humana e, por meio dela, os sujeitos se relacionam. A linguagem é protagonista no desenvolvimento humano porque a troca entre os sujeitos, num contexto social, possibilita a construção conjunta de sentidos. Além disso, é pela linguagem que se desenvolvem as funções psíquicas superiores: elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos e da imaginação.

Nessa linha de argumentação, o autor interessa-se pelo estudo de pessoas com deficiência, denominado defectologia (VIGOTSKI, 1997). Posiciona-se contrariamente à defectologia tradicional e suas ideias de homogeneidade e unidade no desenvolvimento da criança com deficiência, por considerar apenas o déficit biológico. Enuncia a compreensão dessa criança, deslocando-a do eixo biológico/orgânico para o eixo social e cultural. Para ele, as condições favoráveis para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores encontram-se na inter-relação das crianças com deficiência com o grupo social. Para explicar que elas elaboram uma nova maneira de compreender e se relacionar com o outro, Vigotski (2011, p.868) traz o exemplo educacional de crianças cegas e surdas, pontuando que “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”.

Por esse motivo, no âmbito educacional, as barreiras limítrofes da deficiência (as insuficiências) não podem ser muros que impeçam a ação do educador. Vigotski (1997) defende a educação social das crianças com deficiências por meio de atividades significativas, distanciando-se de uma educação especial pautada em práticas mecânicas, repetitivas e sem finalidade.

O autor não se dedicou especificamente ao desenvolvimento e à educação de indivíduos com TEAⁱ, entretanto, entendemos que suas ideias a respeito da educação social das crianças com deficiência nos auxiliam a refletir sobre as possibilidades de desenvolver práticas educativas com essas crianças, com vistas a oportunizar-lhes atividades organizadas e planejadas, vinculando a vida escolar às práticas sociais.

As ideias de Vigotski (1997; 2011) têm sido tomadas como orientadoras para se refletir sobre o desenvolvimento de crianças com TEA, como encontrado nos trabalhos de

(COSTA, 2006; ORRÚ, 2010; BRAGIN, 2011; BRAGA; ROSSI, 2012; BOETTGER; LOURENÇO; CAPELLINI, 2013; MARTINS; GÓES, 2013; MONTEIRO; BRAGIN, 2016; MARTINS; MONTEIRO, 2017). Nesses estudos, os autores destacam a relevância das relações sociais e das interações de alunos com TEA com outros com os quais convivem, a fim de proporcionar-lhes atividades pedagógicas mais significativas, direcionadas ao funcionamento psíquico superior. Destacam ainda que, nas práticas educacionais, o papel dos educadores torna-se essencial para atribuir sentidos aos gestos, ações e vocalizações de crianças com TEA.

Tendo isso em vista, neste estudo pautamo-nos no papel fundante da linguagem na constituição do ser humano, a fim de desvelar indícios do processo de transformação de um aluno com TEA e de seu professor, focalizando a dinâmica dialógica entre eles. Buscamos investigar como, pelas palavras, gestos e ações, aluno e professor vão elaborando novos sentidos para as atividades pedagógicas no contexto da escola de educação especial.

Contextualização do estudo

Este estudo é recorte de uma pesquisa de mestrado aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos, que teve por objetivo compreender as possibilidades de aprendizagem de um aluno com TEA em situações escolares.

De abordagem qualitativa, orientada pela perspectiva histórico-cultural, a construção de dados caracteriza-se pela ênfase na compreensão dos acontecimentos em curso. A descrição foi 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 ressignificar-se durante a pesquisa (FREITAS, 2003).

O trabalho de campo foi realizado no segundo semestre de 2016, em uma Escola de Educação Especial (EEE) localizada numa cidade do interior paulista, focalizando atividades pedagógicas desenvolvidas entre aluno e professor-pesquisador.

Davi estava com 11 anos na ocasião da pesquisa empírica. Ele sofria de bronquite e rinite alérgica. Isso, por vezes, o deixava incomodado, fazendo com que apresentasse algumas atitudes agressivas, como tentativas de morder e arranhar. Durante as aulas, participava das atividades pedagógicas comunicando-se por gestos e olhares. Para ele, o sim era sempre sorriso, e o não, choro e agressões, ao outro e a si. Davi tinha relativa

autonomia para realizar atividades, como alimentar-se. Fazia uso da colher e, ora sorria e comia sem auxílio, ora batia a mão no prato e derrubava tudo na mesa – para comer com as mãos.

Os relatórios da escola especial caracterizavam-no como uma criança que se expressava por meio de ações como arranhar, morder e chorar. Era tido como um aluno com impossibilidade de comunicação e, desse modo, com pouco investimento em atividades que visassem à sua interação e comunicação, foi se tornando uma criança incapaz. Ele frequentava a escola de educação especial todos os dias no período vespertino e realizava tarefas pedagógicas em diversas áreas: música, artes, informática e educação física. Em 2016, foi o único aluno da sala, pois os outros dois que estudavam com ele deixaram a instituição. O professor, que também era o pesquisador, tinha formação em Pedagogia, com seis anos de experiência na educação especial. Na época do estudo, acompanhava o aluno na instituição durante vinte horas semanais e cursava o mestrado em Educação.

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, por meio da rotina escolar diária, o controle da ansiedade, pois o aluno mantém-se 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.

Embora a instituição assumisse como proposta pedagógica o método comportamental, em sala de aula, o professor-pesquisador teve certa autonomia para propor outros modos de trabalhar. Para a pesquisa de campo foram propostas atividades lúdicas, como contação de histórias e dramatização, visando a um deslocamento de situações imediatas e concretas para aquelas que contribuem com a elaboração de ações imaginativas e recriação do vivido. Durante o desenvolvimento dessas atividades, o professor conversava com Davi sobre as situações das histórias que lia e acontecimentos de sua vida cotidiana.

Com base na análise microgenética (GÓES, 2000), todas essas aulas foram videogravadas e registradas em diário de campo. Para as filmagens, a câmera foi posicionada em um local que favorecia olhar para a dinâmica da relação entre aluno e professor-pesquisador. Esse posicionamento foi importante pois, ao assistirmos os episódios, vimos o contexto da sala e pequenos gestos e olhares, que no momento da aula não foram percebidos e, nas análises possibilitaram a construção de sentidos – a (re)significação. As filmagens foram transcritas integralmente com base na ortografia regular. Como a oralidade de Davi é reduzida, foi necessário descrever todos os movimentos corporais, expressões e gestos realizados.

A abordagem microgenética é importante em estudos com crianças diagnosticadas com TEA, por justamente atentar para minúcias, indícios e pistas dos processos em curso, enfocando os modos como os sujeitos se constituem na relação intersubjetiva. Com base nessa metodologia, a escolha por videografar, o posicionamento da câmera, a transcrição dos episódios, o olhar para os gestos do aluno e a construção de sentidos, auxiliam a compreensão e (re)significação das situações em curso (GÓES, 2000; MARTINS, 2009; Mattos; Nuernberg, 2011; MARTINS; MONTEIRO, 2017; SILVA, 2017).

Neste texto, selecionamos dois episódios que focalizam a dinâmica dialógica entre o aluno Davi e o professor-pesquisador, buscando desvelar indícios das elaborações de sentido e de novos modos de interação na relação pedagógica.

Resultados e discussões

Na relação com o outro as ações da criança vão ganhando sentido...

Situação: Aula de Geografia. Zona Urbana e Zona Rural. Material utilizado: ‘quebra-cabeça gigante’. Foi proposto um jogo confeccionado em madeira que facilitava o manuseio; suas imagens coloridas representavam a fazenda e seus animais. Davi não estava acostumado a montar esse tipo de jogo. Professor e aluno estavam sentados brincando de montar e contar história com o ‘quebra-cabeça gigante’, fugindo do nomear por nomear, e, munidos do brinquedo, começaram a criar histórias – embora houvesse ilustrações, o jogo não tinha som, e Davi, batucando com as mãos na mesa, imitava o som do cavalo enquanto o professor contava a história.

[...] após terminarem de montar, o professor-pesquisador inicia um diálogo partindo das ilustrações que o aluno aponta no jogo:

T. 41: Professor-pesquisador: ...tem bicho né? Tem cavalo...

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X34596>

T. 42: Davi: pocotó pocotó... (Ele fala com a boca quase fechada e sorrindo, o professor entende).

T. 43: Professor-pesquisador: á... O cavalo faz pocotó? Como que o cavalo faz?

T. 44: Davi: (e direciona a mão do professor para a mesa, apontando e falando) pocotó pocotó... poquê... tá co á... o...

T. 45: Professor-pesquisador: e o que mais você está vendo, me conta?

T. 46: Davi: a bá o...

T. 47: Professor-pesquisador: o cavalo...

T. 48: Davi: ca bá o... ca bá o...

T. 49: Professor-pesquisador: Você gostou do cavalo né?...

T. 50: Davi: de pi á... de pi á...

T. 51: Professor-pesquisador: isso ele vai empinar...

O professor mostra como o cavalo empina e Davi repete o gesto; o professor explica que se fizer isso, ele (o cavalo) vai se machucar.

T. 52: Professor-pesquisador: ... vai doer...

T. 53: Davi: (Nesse momento Davi franze a testa expressando seriedade, batuca forte na mesa enquanto fala) vai doê...

(Registro videogravação, 14.10.2016).

Professor-pesquisador e aluno estão sentados um ao lado do outro, brincando com o 'quebra-cabeça gigante'. Esse movimento de sentar ao lado, conversar, abraçar e sorrir é para além das prescrições de como trabalhar com o aluno diagnosticado com TEA. Chamamos a atenção, nesse episódio, para o diálogo que vai acontecendo entre Davi e o professor-pesquisador.

O professor auxilia o aluno a participar da dinâmica dialógica (turnos 41, 43, 45, 47 e 51); primeiro convoca Davi, depois, inicia um movimento, buscando atribuir sentidos às falas do aluno – isto é, nas interações que ocorrem nas relações intersubjetivas, em situações mediadas semioticamente (FREITAS, 2001). Assim, como o exemplo trazido por Vigotski (1997) de que o cego enxerga pela palavra do outro, é importante enfatizar que as crianças diagnosticadas com TEA participam das situações de diálogo porque indispensavelmente interagem com o outro. Conforme Pino (1995), o jogo dialógico possibilita o processo de desenvolvimento da imaginação e, como função psíquica, consiste “de elementos da realidade modificados e reelaborados” (VIGOTSKI, 2009, p. 24). Para isso, o autor menciona serem necessárias vivências e conhecer a realidade pelas próprias experiências ou pelas experiências dos outros. O professor-pesquisador planejou a atividade com quebra-cabeças de animais por saber que isso fazia parte da história de Davi. Ao planejar sua prática pedagógica, priorizando experiências anteriores do aluno, o professor assume que

O aprendizado da criança autista não pode continuar ocorrendo a partir da concepção de que esses sujeitos são destituídos de qualquer conhecimento ou experiência, mas enfatizando o que já vivenciaram e os sentidos produzidos a partir desse conhecimento, mesmo que não seja coerente com

o que é esperado, só buscando compreender essas crianças e organizando o processo de aprendizado a partir dessa interação é possível pensar numa relação em que sentidos sejam produzidos e significados. (MARTINS; MONTEIRO, 2017, p.223)

Vigotski (2009) destaca que o desenvolvimento da imaginação é fruto das experiências dos sujeitos. Nesse episódio, vemos o professor-pesquisador buscando outros modos de se relacionar com Davi. A atividade significativa para o aluno mobiliza processos psíquicos, como a função imaginativa, e, desse modo, compreendemos que o papel da atividade pedagógica intencional altera qualitativamente seus modos de relação.

O professor partiu do concreto, mas não de peças de madeira vazias e insignificantes; as peças se transformaram em narrativas significativas. Isso só foi possível porque ele conhecia os caminhos percorridos por Davi – a infância no interior de Minas. As palavras e gestos do professor atuam como meio/modo de elaboração de novos processos psíquicos e, assim, vemos Davi participando da atividade: ele responde aos questionamentos do professor (turnos 42, 44, 46, 48 e 50), remetendo-se às suas vivências. O aluno traz elementos para a situação de faz de conta que está sendo criada com o quebra cabeça – imita o som do cavalo e diz que o animal empina. Esses elementos não tinham sido antes narrados pelo professor. No episódio, os sons, palavras e gestos de Davi adquirem estatuto simbólico, o que corrobora com os achados de Martins e Monteiro (2017, p. 219) quando afirmam que “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 passam a fazer parte de seu universo simbólico”.

A produção de sentidos na relação pedagógica

Situação: Era a última aula do dia; Davi tinha conferido a agenda e encontrava-se sentado esperando pela atividade. Na escola, tarefas com livros de histórias eram trabalhadas com o objetivo de treinar a nomeação e repetição de palavras. Mas, neste episódio, a atividade visa a uma outra intencionalidade, ou seja, busca-se, por meio da história ficcional, a elaboração conjunta de sentidos. A história é sobre dois irmãos ‘Tati e Pipo’, que vão ao cinema com seu pai para assistir ao filme *Pluft, o fantasminha*. Quando saem do cinema, o pai das crianças compra um balão para cada uma. Ao voltarem para a casa, Tati se assusta com um dos balões e Pipo fica caçoando de sua irmã. Representando os personagens do livro *Histórias de fantasma*ⁱⁱ, utilizaram-se dois fantoches – ‘Tati’ e ‘Pipo’. Para contar a história, o professor-pesquisador muda a voz e nomeia outro fantoche de

'Zezinho'. As luzes da sala de aula estavam apagadas, com o objetivo de deixar o ambiente acolhedor. Davi olha fixamente para o professor e para o fantoche em sua mão.

T. 1: Professor-pesquisador: Davi! Eu vou contar hoje para você uma história!

T. 2: (Davi projeta-se para trás; sua expressão é de surpresa e felicidade, pois levanta as sobrancelhas e dá risada.)

O professor-pesquisador continua a explicar a atividade.

T. 3: (Davi está com a mão esquerda em cima do livro, olha sorridente, demonstrando gostar da situação da leitura, pois interage com o professor-pesquisador com gestos e olhares.)

T. 4: (Professor-pesquisador Começa a leitura da história, dá vida ao fantoche Zezinho, inserindo-o em sua mão.)

T. 5: (Davi, com a mão esquerda em cima do livro, observa a imagem e sorri.)

T. 6: Professor-pesquisador: Ó a Tati... aqui ó... vamos ser a Tati? Vamos fazer? Você vai me ajudar, então. (Professor nomeia um dos fantoches de Tati e o arruma na mão de Davi.)

T. 7: Davi: aua a a a a (ele coloca a mão esquerda na frente da boca; a palma da mão está para fora; ele a abre e fecha.)

T. 8: Professor-pesquisador: 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! Aeee, ó lá você, a Tati (o professor nomeia o outro fantoche de Pipo).

T. 9: Davi: aigueeee

O professor prossegue com a leitura da história.

T. 10: Professor-pesquisador: agora vou perguntar igual a mamãe pergunta: "Ah, filhos, vocês não tiveram medo?" O lá...

T. 11: (Davi está com a cabeça baixa.)

T. 12: (Professor-pesquisador pega na mão de Davi e começa a imitar voz de mulher, representando a Tati.)

T. 13: (Davi observa; não está sorrindo e tira o fantoche de sua mão.): Ua ua ua

T. 14: Professor-pesquisador: O que você viu?

T. 15: Davi: (respira fundo) daiel el.

T. 16: (Professor-pesquisador continua lendo, enquanto Davi fala.)

T. 17: (Davi boceja enquanto olha para o fantoche que está com o professor.)

T. 18: Professor-pesquisador: Você é ela, você tinha que me ajudar...

T. 19: Davi: Uai... (e puxa o cabelo do fantoche)

T. 20: Professor-pesquisador: você só quer puxar os cabelinhos dela né (Tati-fantoche) igual você faz com a E... (irmã de Davi)

T. 21: Davi: ai ti te bobua te bubu (fala, olhando seriamente para o professor, que está com o rosto próximo ao de Davi).

T. 22: Professor-pesquisador: É, você faz assim com a E. (nome da irmã). Puxa os cabelinhos dela.

T. 23: Davi: cabe...

T. 24: Professor-pesquisador: 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 (passa a mão no cabelo de Davi, enquanto fala).

T. 25: (Davi vem sorrindo e encosta a cabeça no ombro esquerdo do professor; mexe no Fantoche Tati)

T. 26: (Professor-pesquisador: continua a leitura, com o fantoche Zezinho na mão).

T. 27: (Davi segura no cabelo do fantoche e balança.)

T. 28: Professor-pesquisador: (encosta o rosto perto do dele e lê). Você não vai fazer o que a mamãe pediu?

T. 29: (Davi olha nos olhos do professor, segura os cabelos rosa do fantoche Tati e balança na frente de seu rosto, para a direita e para a esquerda).

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X34596>

T. 30: (Professor-pesquisador menciona que será novamente o Zezinho e retoma a leitura e segue manipulando o fantoche Zezinho): é que a luz está apagada

T. 31: Davi: auauaua

T. 32: Professor-pesquisador (manipulando o fantoche Zezinho): eu não gosto do escuro, Pipo tem medo do escuro, Pipo tem medo do escuro.

T. 33: Davi: a leia dei coá ããã

T. 34: Professor-pesquisador (manipulando o fantoche Zezinho): o Davi tem medo do escuro, o Davi tem medo do escuro.

T. 35: (Davi está sorrindo, enquanto o fantoche fala.)

(Registro videogravação, 19.10.2016).

O professor-pesquisador inicia o episódio explicando a atividade para Davi, que fica surpreso. Em seguida, mostra o fantoche e muda a voz – aluno e professor sorriem. Davi busca interagir com o fantoche, colocando-o na mão. Depois disso, continua olhando-o e sorrindo. A interação entre criança x objeto x professor não aconteceu pelo uso do fantoche em si, mas no significado do seu uso ele deixa de ser um pedaço de pano para tornar-se o narrador da história. Esse contexto é simbólico, favorece o desenvolvimento psíquico superior. Martins (2009) e Bragin (2011) elucidam que essas situações de aprendizagem contribuem para o desenvolvimento de atividades simbólicas (brincar, narrar, dramatizar etc.) e permitem a interação entre a criança com TEA e seus pares e professores.

O professor convoca Davi para envolver-se com a atividade lúdica por meio do diálogo: convida o aluno a manipular o fantoche (turnos 6 e 8), dá vida aos fantoches (turnos 4, 10, 12, 30, 32 e 34), chama a atenção do aluno para a atividade (turnos 14, 18 e 28) e busca interpretar algumas ações e vocalizações do aluno (turnos 14, 20, 22 e 24). Davi participa oralmente, com gestos e ações (turnos 2, 3, 5, 7, 09, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 29, 31, 33 e 35). As interações sociais na e pela linguagem desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do ser humano, conforme destacado por vários autores (SMOLKA, 2000; BRAGIN, 2011; GÓES; MARTINS, 2013; DAINEZ, 2014; FREITAS; MONTEIRO, 2014; PINTO; CAMARGO, 2015). Com suas perguntas e comentários, o professor-pesquisador vai inserindo Davi no contexto social, buscando modos de articular os sentidos daquilo que vai sendo produzido pelo aluno.

No momento em que ocorria a atividade, alguns gestos, ações e vocalizações do aluno não foram percebidos/interpretados pelo professor-pesquisador: no turno 15, o aluno responde a um questionamento do professor, mas este parece não dar atenção aos dizeres de Davi, pois continua a leitura; nos turnos 7, 13 e 31, Davi emite uma vocalização, que só foi interpretada pelo professor-pesquisador no momento da análise dos dados. Todavia, em outros momentos (turnos 20, 22 e 24), o professor-pesquisador interpreta a ação de Davi

(segurar o fantoche pelo cabelo) como ‘puxar os cabelos’, em uma referência a algo ocorrido na vida de Davi (puxar o cabelo de sua irmã).

Isso nos revela que a produção de sentidos não é linear, tampouco uma relação de causa e efeito. É um processo dinâmico, permeado por tensões e contradições: ora o aluno parece não estar disposto a realizar o que o professor propõe – boceja, tira o fantoche da mão – outras vezes mostra-se atento (sorri, manipula o fantoche etc.). Há momentos em que o professor parece não compreender o aluno e, em outros, está atento e atribui sentidos às produções da criança. Vigotski (1995) destaca que o desenvolvimento é um complexo processo dialético, marcado por transformações qualitativas durante todo seu curso.

Ademais, como salientado por Martins e Monteiro (2017), muitos comportamentos e sentidos produzidos pelo aluno com autismo na interação com o outro diferem do que é considerado habitual ou são pouco ou não inteligíveis, se forem comparados ao comumente esperado em uma relação interpessoal. Assim, a compreensão de sentidos pelo professor-pesquisador nem sempre foi possível no instante em que a situação ocorria. Por isso, foi importante o momento de parar e olhar para a filmagem, pois isso permitiu ao pesquisador perceber movimentos do aluno não observados no acontecer da atividade. Chamamos a atenção, aqui, para a importância de que professor pesquise e reflita sobre suas ações educativas, como modo de conhecimento de si e formação permanente (FERNANDES, 2015). Neste sentido, ainda que muitos professores não tenham acesso ao recurso da filmagem, a prática investigativa deve ser presença na sala de aula. Nesse caso, a elaboração periódica de registros escritos, por meio de relatórios, diários de campo, narrativas, entre outros, permite a reflexão acerca do fazer do professor, contribuindo, com a ressignificação das situações de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Neste estudo, objetivamos desvelar indícios do processo de transformação de um aluno com TEA e de seu professor, focalizando a dinâmica dialógica entre eles. Sustentados pelo arcabouço teórico-metodológico da perspectiva histórico-cultural, tomamos as relações sociais como um processo dinâmico, constituídos na e pela palavra dos participantes. O estudo possibilitou olhar para Davi – aluno focalizado na investigação - e pensar em possibilidades de planejar e realizar com ele atividades simbólicas.

Por intermédio da perspectiva histórico-cultural, vislumbramos um novo modo de conceber esse aluno, deslocando-o da condição de alguém marcado pelas características

diagnósticas e inserindo-o na condição social. Isso só foi possível por meio do trabalho do professor, que foi deixando de realizar tarefas mecanizadas e repetitivas e passou a desenvolver um trabalho que visasse à construção de atividades com sentido.

A pesquisa da própria prática revelou-se como possibilidade, desvelando como ocorre a transformação do professor e do aluno, por meio da interação dialógica. Vigotski (2001) explica que é justamente por se libertar da condição biológica – homem primitivo - para uma condição superior – homem social, que as relações com o outro constituem-se como espaço de coletivização, onde os trabalhos físico e intelectual são fundidos, ou seja, não adianta estar preso ao método, à técnica, porque restringem o desenvolvimento humano a meros processos automatizados. A educação do homem deve ser guiada para formas coletivas e históricas de desenvolvimento.

Os recortes das situações ilustram os movimentos do professor-pesquisador e do aluno que se relacionam em um espaço simbólico. Para que isso acontecesse foi necessário, primeiro, que o professor buscasse por uma formação teórica que fundamentasse o seu fazer docente e, segundo, que rompesse com o ideário de que o autista é metódico, rotineiro e que só executa ações conforme alguns critérios diagnósticos. As atividades lúdicas e dialógicas propostas vão além do rabiscar papel: o quebra-cabeça, não é apenas um brinquedo de encaixe que o professor deixa com o aluno e ele executa inúmeras vezes. Professor e aluno vão construindo juntos os sentidos, narrando e (re)criando histórias cada um a seu modo. O teatro de fantoches possibilitou ao aluno, a partir das provocações feitas pelo professor, (re)memorar situações de sua vivência.

Ao convocar o aluno a participar das atividades lúdicas, outros sentidos são atribuídos às suas expressões; o professor senta-se ao lado dele; ele sorri. Já não o arranha mais. Neste sentido, entende-se que as relações intersubjetivas vão sendo materializadas à medida que as interações entre professor e aluno ocorrem. Davi busca aspectos de suas vivências para os diálogos, o professor, por meio da linguagem oralizada, busca atribuir sentidos, mas nem sempre os gestos do aluno são percebidos, porque o professor também está passando por um processo de (trans)formação.

Assim, este estudo abre possibilidades para pensarmos no ensino de crianças com transtorno do espectro autista, não somente na escola de educação especial, mas nas relações de ensino em toda a sua amplitude.

Referências

APA, **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**; American Psychiatric Association; Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento; - 5.ed. - Porto Alegre: Artmed, 2014.

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. Disponível em: <http://revistas.icesp.br/index.php/SaberesPratica/article/view/35> Acesso em: 06/08/2018.

BRAGIN, Josiane Maria Bonatto. **Atividades escolares envolvendo alunos autistas na escola especial**. (Dissertação de mestrado). Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, Piracicaba, SP. 2011. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/aluno/visualiza.php?cod=700> Acesso em: 06/08/2018.

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. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/5833/pdf> Acesso em: 06/08/2018.

COSTA, Dóris Anita Freire. Superando Limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista Psicopedagogia**, 23 (72), 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007. Acesso em: 06/08/2018.

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. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/254176>. Acesso em: 06/08/2018.

FERNADES, Renata Sieiro. A formação do professor-pesquisador-reflexivo: os registros da prática como dispositivos de subjetivação. **Horizontes**. Bragança Paulista, v. 33, n.1 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/100/80> Acesso em: 04/10/2018

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. Disponível em: http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251042/1/Freitas_AnaPaulade_D.pdf. Acesso em: 06/08/2018.

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. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/81875> Acesso em: 06/08/2018.

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.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cad. CEDES [online]**.

2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a02v2050.pdf>. Acesso em: 06/08/2018.

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. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/OXVDXNVRVJVS.pdf>. Acesso em: 06/08/2018.

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. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n1/a03v17n1.pdf>. Acesso em: 06/08/2018.

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. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n2/2175-3539-pee-21-02-00215.pdf>. Acesso em: 06/08/2018

MARX, Karl. **Excertos da Ideologia Alemã**. In: FROMM, Erich. Conceito Marxista de Homem. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1979.

MATTOS, Laura Kemp de Mattos; NUERNBERG, Adriano Henrique. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. **Rev. Educ. Espec.** Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 129-142, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1989>> Acesso em: 06/08/2018.

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. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12346> Acesso em: 06/08/2018.

ORRÚ, Sílvia Ester. (2010). Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas. **Humanidades Médicas**. 2010. Disponível em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2015/08/AUTISMO-ABORDAGM-SOCIO-CULTURAL.pdf> Acesso em: 06/08/2018.

PINO, Angel. A questão da significação. Perspectiva histórico-cultural. **Temas em Neuropsicologia e Neurolinguística**. São Paulo. v. 4, p. 32-38. 1995.

PINO S, Angel. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42025>. Acesso em: 06/08/2018.

PINTO, Gláucia 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.

SILVA, Maria Angélica. **O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico cultural.** Universidade de Brasília. 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/23525> Acesso em: 06/08/2018.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Caderno Cedes**, Campinas, ano XX, n. 50, p. 26-40, abr. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a03v2050.pdf> Acesso em: 06/08/2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Fundamentos de defectologia.** In: VYGOTSKI, L.S. Madri: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade.** Ano 21, n.71, p.21- 44, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

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. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf> Acesso em: 06/08/2018.

Correspondência

Daniel Novaes – Universidade São Francisco - Itatiba: Avenida Senador Franco Lacerda, nº 360 Centro, CEP: 132500-400. Itatiba, São Paulo Brasil.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)