



INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Evaneyde dos Santos Souza

PRÁTICAS EDUCATIVAS DE LINGUAGEM E INCLUSÃO:

Estudo de caso de um aluno com Transtorno do Espectro Autista na
Educação Profissional e Tecnológica

Aracaju
2020

Evaneyde dos Santos Souza

PRÁTICAS EDUCATIVAS DE LINGUAGEM E INCLUSÃO:

Estudo de caso de um aluno com Transtorno do Espectro Autista na
Educação Profissional e Tecnológica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Sergipe, como requisito parcial à obtenção de título de mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de Concentração: Práticas Educativas no Currículo Integrado.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Bozi Ferrete

S719p Souza, Evaneyde dos Santos.
Práticas educativas de linguagem e inclusão: estudo de caso de um
aluno com Transtorno do Espectro Autista na educação profissional e
tecnológica / Evaneyde dos Santos Souza. – Aracaju, 2020.
136f.: il.

Dissertação – Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica –
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe – IFS.
Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Bozi Ferrete.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Ensino – Inclusão
social. 3. Ensino Integrado. 4. Transtorno do Espectro Autista I.
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe - IFS.
II. Ferrete, Rodrigo Bozi. III. Título.

CDU: 376

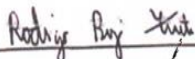
EVANEYDE DOS SANTOS SOUZA

PRÁTICAS EDUCATIVAS DE LINGUAGEM E INCLUSÃO:
Estudo de caso de um aluno com Transtorno do Espectro Autista na Educação
Profissional e Tecnológica

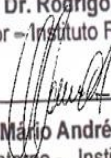
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), do Instituto Federal do Sergipe – Campus Aracaju, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 07 de abril de 2020.

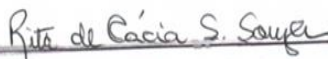
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Rodrigo Bozi Ferrete
Orientador – Instituto Federal de Sergipe



Prof. Dr. Mário André de Freitas Farias
Examinador Interno – Instituto Federal de Sergipe



Prof.ª Dr.ª Rita de Cácia Santos Souza
Examinadora Externa – Universidade Federal de Sergipe

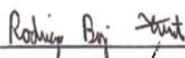
EVANEYDE DOS SANTOS SOUZA

JOGO IMAGEM E INTERAÇÃO

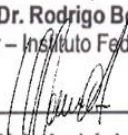
Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProFEPT), do Instituto Federal do Sergipe – Campus Aracaju, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado e validado em 07 de abril de 2020

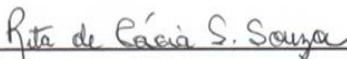
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Rodrigo Bozi Ferrete
Orientador – Instituto Federal de Sergipe



Prof. Dr. Mario André de Freitas Farias
Examinador Interno - Instituto Federal de Sergipe



Prof.ª Dr.ª Rita de Cácia Santos Souza
Examinadora Externa – Universidade Federal de Sergipe

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu DEUS pelos BONS e agradáveis ENCONTROS:

O encontro diário e incentivador da minha amada família;

O encontro de amizade com a turma;

O encontro de crescimento e parceria com o orientador;

O encontro singular com o aluno com TEA e com sua confiante família;

O encontro acolhedor da equipe do campus São Cristóvão do IFS;

O encontro colaborador do professor e da turma onde foi desenvolvida a pesquisa;

Enfim, o ENCONTRO com todos, que, de alguma forma, estiveram presentes na construção deste trabalho e de forma significativa na minha vida!!!

*Para entender o que o outro diz,
não basta entender suas palavras,
mas também seu pensamento e suas motivações.*

Lev Vygotsky

RESUMO

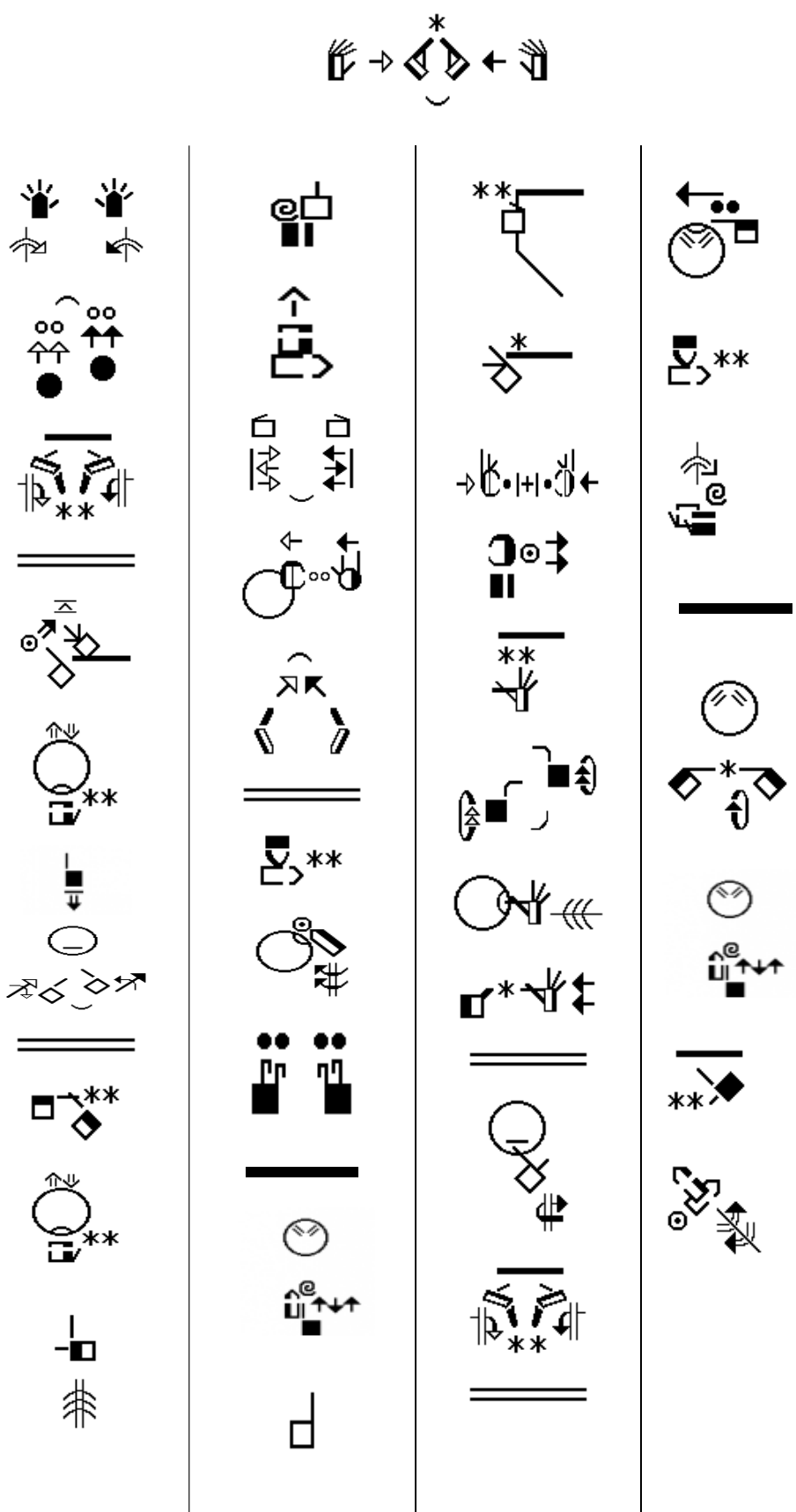
A inclusão educacional de alunos com Transtorno do Espectro Autista, sobretudo no Ensino Médio, ainda é um desafio, o qual é oriundo não só das próprias necessidades cognitivas e especificidades do transtorno, mas também pela falta de entendimento da comunidade escolar acerca do assunto. O presente estudo, então, tomou como unidade de pesquisa a inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro Autista do segundo ano do Ensino Médio Integrado do curso técnico em agropecuária do Instituto Federal de Sergipe, tendo como foco os aspectos da linguagem e interação – fatores deficitários no aluno do referido estudo, bem como nas demais pessoas com tal transtorno, independentemente do grau de comprometimento cognitivo. A pesquisa teve como objetivo precípua a elaboração de um material didático-pedagógico como produto da percepção do desenvolvimento do aluno em seu contexto escolar e de suas necessidades de aprendizagem. Desta forma, a construção e aplicação do jogo intitulado Imagem e Interação usou como base a teoria histórico-cultural de Vygotsky e evidenciou a temática da inclusão educacional a partir da efetivação de práticas pedagógicas interacionistas. O caminho metodológico de abordagem qualitativa teve como método o estudo de caso e se utilizou de instrumentos como análise documental, observação não-participante e entrevistas semiestruturadas. Os dados da pesquisa foram analisados conforme a análise de conteúdo de Bardin, os quais indicaram que o processo de inclusão educacional do aluno do caso perpassaram pela aceitação do outro enquanto sujeito de conhecimento e com expressões comunicativas próprias e, principalmente, por práticas pedagógicas e posturas focadas na aprendizagem, cooperação e interação.

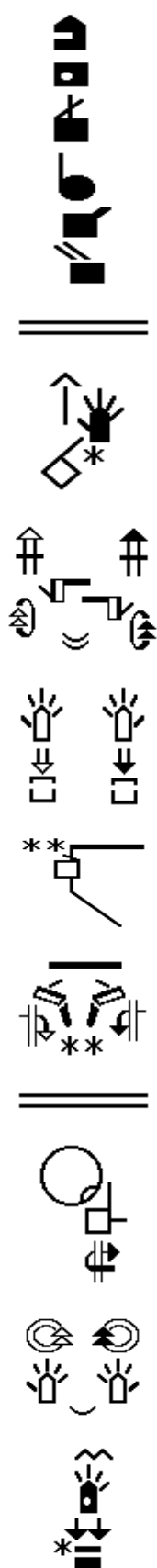
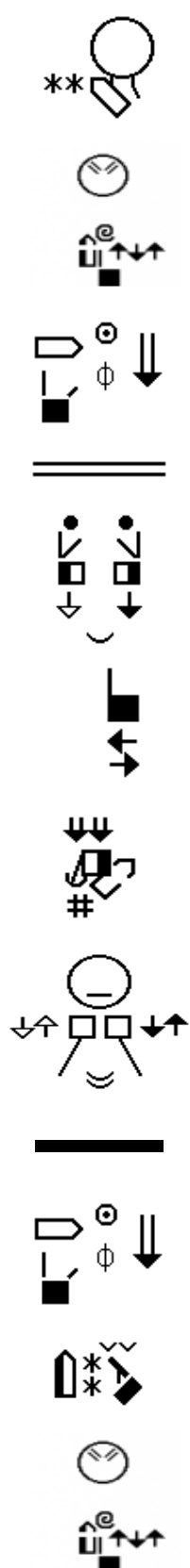
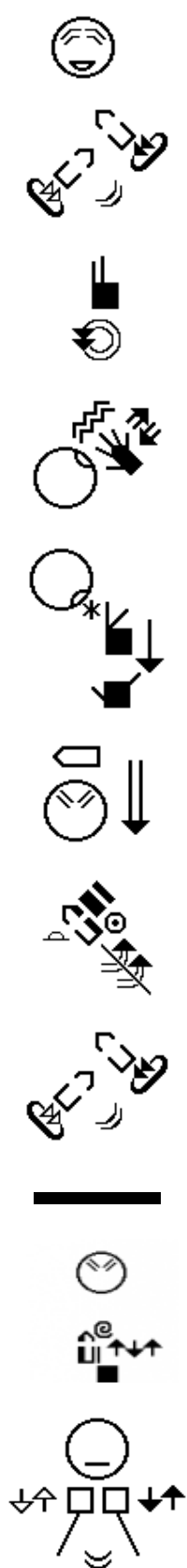
Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Inclusão. Jogo. Teoria histórico-cultural. Transtorno do Espectro Autista.

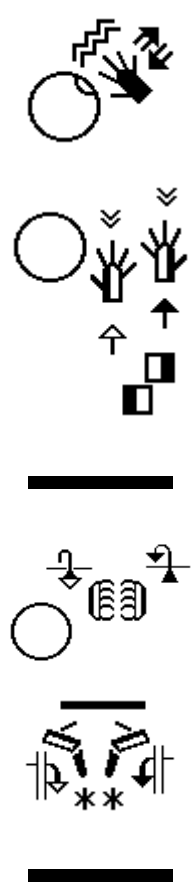
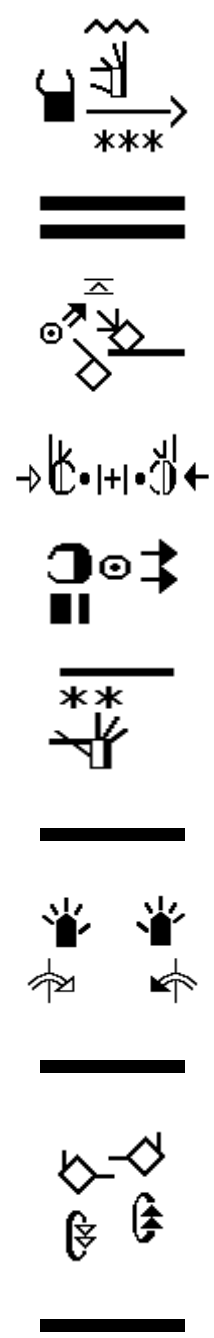
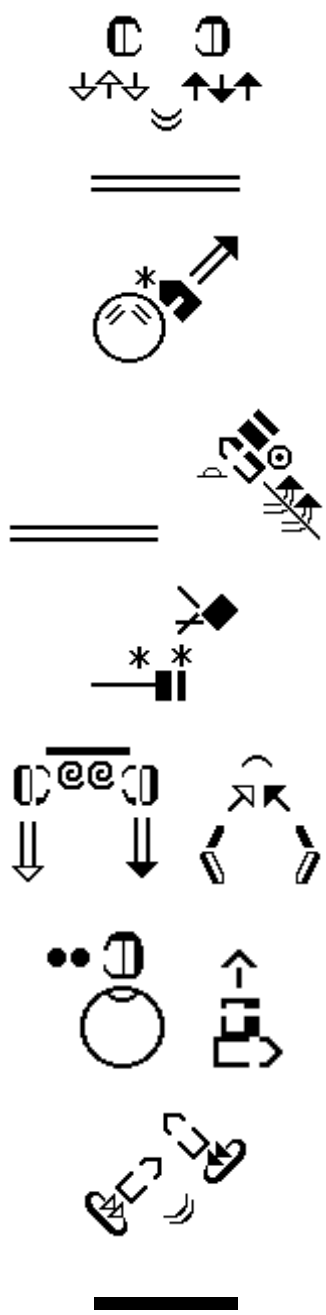
ABSTRACT

The educational inclusion of students with Autism Spectrum Disorder, especially in high school, is still a challenge, which stems from the cognitive needs and specificities of the disorder, but also due to the lack of understanding of the school community about the subject. The present study then took as a research unit the inclusion of a student with Autism Spectrum Disorder in the second year of Integrated High School of the technical course in agriculture at the Federal Institute of Sergipe, focusing on aspects of language and interaction - deficit factors in the student of that study, as well as in other people with such disorder, regardless of the degree of cognitive impairment. The main objective of the research was the development of didactic-pedagogical material as a product of the perception of the student's development in his school context and his learning needs. In this way, the construction and application of the game entitled Image and Interaction, used Vygotsky's historical-cultural theory as a basis and highlighted the theme of educational inclusion from the implementation of interactionist pedagogical practices. The methodological approach of qualitative approach used the case study as a method and used instruments such as document analysis, non-participant observation and semi-structured interviews. The research data were analyzed according to Bardin's content analysis, which indicated that the process of educational inclusion of the student in the case went through the acceptance of the other as a subject of knowledge and with their own communicative expressions and, mainly, through pedagogical practices and postures. focused on learning, cooperation and interaction.

Keywords: Autistic Spectrum Disorder. Game. Historical-cultural theory. Inclusion. Integrated High School.







RESUMO - BRAILLE

ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Análise do Comportamento Aplicada
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DI	Deficiência Intelectual
DIAE	Diretoria de Assuntos Estudantis
DSM	Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IFMT	Instituto Federal de Mato Grosso
IFS	Instituto Federal de Sergipe
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
MP	Mestrado Profissional
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PECS	Picture Exchange Communication System (Sistema de Comunicação por Trocas de Figuras)
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha)
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (Tratamento e Educação de Crianças com Autismo e Déficit de Comunicação)
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TID	Transtornos Invasivos do Desenvolvimento
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Pesquisas sobre TEA, ensino médio e educação profissional	17
Quadro 2	Participantes da pesquisa	23
Quadro 3	Fases da pesquisa.....	27
Quadro 4	Grau de comprometimento do TEA.....	34
Quadro 5	Teorias interacionistas da aprendizagem.....	58
Quadro 6	Blocos temáticos do jogo Imagem e Interação.....	77
Quadro 7	Categorias de análise.....	84
Quadro 8	Articulação entre objetivos e dados da pesquisa.....	85
Quadro 9	O estranhamento em receber o aluno com TEA.....	90
Quadro 10	O recurso do jogo na sala de aula.....	109

LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

Imagens 1	Apresentação do jogo Imagem e Interação	76
Imagem 2	Intertextualidade imagética	78
Imagens 3	Momentos do jogo na sala de aula.....	108

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
2. METODOLOGIA.....	24
2.1 Instrumentos de coleta e análise de dados	27
3. O ALUNO COM TEA E SEU CONTEXTO DE APRENDIZAGEM	32
3.1 Trajetória do aluno.....	32
3.1.1 Entendendo mais sobre o autismo e aprendizagem	36
3.2 O Ensino Médio Integrado.....	43
3.2.1 Educação inclusiva e o processo de inclusão do aluno no Ensino Médio Integrado...	46
4. O PRODUTO EDUCACIONAL	53
4.1. Jogo e aprendizagem.....	55
4.2 Bases teóricas do jogo Imagem e Interação	59
4.2.1 O interacionismo na teoria histórico-cultural	60
4.2.2 A constituição da linguagem.....	65
4.2.2.1 Linguagem e pensamento	68
4.2.3 Linguagem e semiótica	72
4.2.3.1 Intericonicidade: diálogos possíveis	76
4.3 O jogo Imagem e Interação.....	79
4.4 Aplicação do produto educacional.....	83
5. ANÁLISE DOS DADOS	86
5.1 Categoria 1 – Eu e o Outro	89
5.2 Categoria 2 – TEA e comunicação	95
5.3 Categoria 3 – Sentido e significado da inclusão educacional.....	100
5.4 Categoria 4 – O jogo na sala de aula	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS	119

APÊNDICES	127
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com os pais do aluno com TEA.....	128
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com equipe do núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas – NAPNE	129
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com os professores	130
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com os alunos.....	131
APÊNDICE E – Roteiro de observação	132
APÊNDICE F – Roteiro de entrevista com aplicadores do jogo	133
APÊNDICE G – Roteiro de entrevista com alunos participantes do jogo.....	134
APÊNDICE H – Manual do jogo Imagem e Interação.....	135

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil passou por diferentes momentos e conceituações ao longo da história. Mesmo não tendo uma definição única, os estudos sobre a inclusão educacional convergem para o entendimento da valorização de práticas adequadas à realidade do aluno em situação de inclusão e da promoção do seu desenvolvimento. No entanto, o que se pode perceber é que apesar de haver muitas discussões e publicações sobre o assunto, bem como garantias legais, a prática da educação inclusiva é um desafio, sobretudo quando as necessidades estão voltadas para dificuldades de ordem cognitivas e que demandam metodologias acessíveis, de práticas educativas e até mesmo do currículo.

Desde a Constituição Federal de 1988 até a Lei 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – o entendimento sobre deficiência, inclusão e do papel da educação neste processo vem apontando, teoricamente, para um ensino pautado nas necessidades do aluno e, conseqüentemente, na garantia de sua aprendizagem. A Declaração de Salamanca de 1994 – a qual foi resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais – trata dos princípios da educação inclusiva, e é um documento que, no Brasil, influenciou outras normas. Na verdade, o que podemos apreender é que a ideia de uma educação inclusiva está se construindo gradativamente, inclusive até nas diferentes nomenclaturas que foi adquirindo no decorrer do tempo, tais quais: educação especial, portador de necessidades especiais, dentre outras.

Ao mesmo tempo em que há várias proposições para a inserção de pessoas com diferentes especificidades de aprendizagem no sistema educacional, a realidade mostra a exclusão socioeducacional a qual enfrentam os alunos em situação de inclusão. Para Bueno (2008), a inclusão escolar está voltada para uma política em ação; enquanto a educação inclusiva a um objetivo político a se alcançar. Assim, o fato de uma escola aceitar alunos com necessidades específicas não caracteriza diretamente que seja uma educação inclusiva, visto que tais alunos podem estar frequentando a escola regular sem que, contudo, a educação formal esteja sendo pensada para estes alunos.

Portanto, esta pesquisa visou a construção de uma proposta didático-pedagógica com fins de discutir a educação inclusiva a partir da experiência de aprendizagem de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no curso técnico em agropecuária do Ensino Médio Integrado (EMI), no campus São Cristóvão do Instituto Federal de Sergipe (IFS): o seu contexto de aprendizagem, suas vivências, as mediações estabelecidas; as possibilidades e dificuldades enfrentadas, e, principalmente, as

práticas pedagógicas e metodológicas que sustentam o desenvolvimento do aluno – que garantam, portanto, o seu processo de inclusão.

Uma das características evidentes do TEA é a dificuldade de interação e comunicação. O estudo focou justamente em tal aspecto, tendo como arcabouço teórico e metodológico as contribuições de Lev Semyonovich Vygotsky acerca do desenvolvimento entre linguagem e pensamento em meio à vida histórico-cultural do aluno em questão. Além disso, outros autores dialogaram com a proposta de um desenvolvimento cognitivo a partir das trocas, das mediações e contexto sociocultural.

O interesse da pesquisadora pela referida temática se inseriu na formação acadêmica em letras e, mais precisamente, pela formação e prática psicopedagógica com alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem por diferentes motivos e/ou diagnósticos, bem como do acompanhamento escolar destes. Esse acompanhamento, no processo de inclusão, perpassou pela quebra de barreiras atitudinais e algumas vezes pela necessidade de modificação do currículo, das atividades e treinamento da equipe pedagógica, respeitando, sobretudo, a singularidade e necessidades dos alunos.

O foco desta pesquisa, portanto, não foi estudar a inclusão a partir da temática como um todo, nem levantar todos os casos de inclusão no campus escolhido para estudá-los de maneira generalista, mas sim, a partir de um caso e sua singularidade discutir a efetivação da referida inclusão. Em outras palavras, a busca não foi pelos números de situação de inclusão, mas perceber as entrelinhas do processo inclusivo de um caso de inclusão, e, através da realidade deste, ampliar o entendimento sobre o assunto, pois a história de cada ser humano é singular, mas não se encerra nela mesma: outras pessoas fazem parte desta história, e mais ainda, a história pessoal pode representar a realidade de muitos outros sujeitos.

A unidade de pesquisa foi estabelecida a partir de visitas ao campus de Aracaju e ao campus São Cristóvão do IFS, onde, junto às equipes do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), foram relacionados os casos de alunos em situação de inclusão por fatores cognitivos como, por exemplo, Deficiência Intelectual (DI), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e TEA. Também foi feita uma solicitação de informações junto à Diretoria de Assuntos Estudantis (DIAE) no IFS, a qual informou que estava havendo um levantamento institucional sobre os casos de inclusão formalmente registrados no IFS. Em relação ao campus São Cristóvão, dos aproximadamente 780 (setecentos e oitenta) alunos, havia somente 6 (seis) em situação de inclusão, acompanhados pelo NAPNE.

Nesta fase de reconhecimento do campo de estudo, surgiu o interesse em pesquisarmos sobre um aluno com TEA, que, até então, era uma surpresa e novidade para a comunidade educacional do campus São Cristóvão do IFS, visto que foi o primeiro caso no referido campus.

O estudo da inclusão educacional a partir do caso de um aluno com TEA é de relevância para o desenvolvimento das pesquisas na área de inclusão, pois vislumbrar a prática inclusiva no contexto de Ensino Médio e/ou Ensino Médio Integrado ainda é um desafio, visto que mais do que buscar o rompimento de barreiras físicas, a inclusão do aluno traz consigo o repensar de práticas e métodos de ensino direcionados às necessidades específicas e individuais.

A seleção do aluno com TEA do curso de agropecuária do EMI obedeceu a alguns critérios os quais justificaram o interesse do estudo: 1) a possibilidade do desenvolvimento da pesquisa, bem como a aplicação do produto educacional com o sujeito do referido estudo, uma vez que a conclusão do curso em agropecuária tinha previsão para o final de 2020; 2) o fato de o aluno já possuir diagnóstico médico comprobatório do transtorno; e 3) o fenômeno do TEA no contexto do Ensino Médio e/ou Ensino Médio Integrado ser ainda pouco explorado – segundo pesquisa realizada no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na biblioteca virtual SciELO (Scientific Eletronic Library Online).

A pesquisa nas bases de dados citadas foi realizada obedecendo aos seguintes critérios: combinação das palavras-chave TEA, ensino médio e educação profissional, excluindo assim trabalhos relacionados à educação infantil e ao ensino fundamental, bem como àqueles voltados às terapias multidisciplinares ou apoio às famílias de pessoas com TEA; teses e dissertações publicadas eletronicamente na íntegra entre os anos de 2008 a 2019. Em relação a esta periodicidade, tomamos como marco o ano de 2008, quando o TEA obteve maior visibilidade a partir da instituição pela Organização das Nações Unidas (ONU) de um dia – 02 de abril – como o Dia¹ Mundial de Conscientização do Autismo, o que, naturalmente, pode ter ensejado estudos sobre a temática.

A análise da referida busca demonstrou um número considerável de pesquisas relacionando TEA à educação infantil. Contudo, poucas em relação a alunos com TEA na

¹ O Dia Mundial da Conscientização do Autismo foi criado em dezembro/2007, e, teve a primeira comemoração em 02 de abril de 2008.

rede regular do Ensino Médio e Ensino Médio Integrado – o que justificou a necessidade do desenvolvimento de pesquisas para este nível de ensino.

No quadro a seguir, constam teses e dissertações que, de alguma forma, relacionaram o TEA ao ensino médio ou ensino profissionalizante. Vale dizer que na biblioteca virtual SciELO não foram encontradas teses ou dissertações.

Quadro 1 – Pesquisas sobre TEA, ensino médio e educação profissional.

IDENTIFICAÇÃO	RESUMO
CHIOTE, F. A. B., A escolarização do aluno com autismo no ensino médio no contexto das políticas de educação especial no estado do Espírito Santo. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.	Analisa a escolarização do aluno com autismo no ensino médio, a partir do entendimento das políticas de educação especial. O estudo defende que a escolarização, por meio da transmissão dos elementos culturais, é peça chave no processo de formação humana. E, através da humanização promove a elevação dos níveis de consciência do sujeito para participação e intervenção no meio natural e social.
DIAS, Ane Maciel. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (Síndrome de Asperger): uma proposta para o ensino de Química. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade Federal de Pelotas, 2017.	O objetivo do estudo é a compreensão dos processos de aprendizagem dos alunos que apresentam TEA- Síndrome de Asperger, a partir do desenvolvimento de materiais adaptados para o ensino de Química para esses alunos. A proposta foi embasada em estudos que abordam a inclusão de alunos com deficiência na escola regular, o ensino de Química e a compreensão dos processos de aprendizagem.
ERVILHA, Guilherme Cortez. Transtornos globais do desenvolvimento e a inclusão escolar: adequações curriculares para o ensino de História no ensino médio. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica). Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2019.	O autor discute a relativa escassez de métodos oferecidos aos alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) no Ensino Médio – inclusive a inexistência de trabalhos contendo os tópicos TGD, Ensino Médio e Ensino de História, e, portanto, justifica a necessidade de estudos que visem oferecer alternativas mais eficazes a essa questão. Trata-se de um estudo de caso interventivo, realizado em uma escola de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino. O principal objetivo foi investigar a inclusão do aluno com TGD no ensino de História.
RODRIGUES, Jessika Castro. Caminhos de formação em música de estudantes com transtorno do espectro do autismo em uma escola técnica em música. Dissertação (Mestrado em Artes) Universidade Federal do Pará, 2014.	O objetivo principal da pesquisa foi compreender o processo de formação no curso técnico em música de pessoas com TEA, na Escola de Música da Universidade Federal do Pará – EMUFPA. O pesquisador aponta as dificuldades no ensino de música para autistas, demonstra caminhos diferentes percorridos pelos estudantes, e destaca o interesse, a oportunidade, as barreiras, conquistas e continuidade como partes relevantes do processo de formação. A contribuição da pesquisa está na elaboração de propostas de educação musical à pessoas com TEA, contribuindo na sua formação profissional.
OLIVEIRA, Renata Imaculada de. Contame como foi: percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação social. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.	O estudo mostra o percurso escolar de três jovens, alunos da educação profissional e tecnológica do Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Espírito Santo: uma aluna com diagnóstico de TGD associado à psicose, um aluno surdo e um aluno com autismo. Busca evidenciar no estudo os aspectos que possam ter contribuído para o surgimento de processos de compensação sociopsicológica que promovem aprendizagem e desenvolvimento na vida acadêmica e profissional dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de banco de dados de teses e dissertações da BDTD; CAPES (2019).

Considerando as propostas das pesquisas do Quadro 1, percebeu-se que a primeira e a última pesquisa do referido quadro têm caráter mais teórico, enquanto a segunda, terceira e quarta pesquisas trouxeram propostas de ensino, tendo, assim, um caráter mais prático. Estas fizeram uma interseção com o presente trabalho no tocante ao objetivo de trazer um estudo numa repercussão mais prática a partir de proposta de ensino na área de língua portuguesa, através de um produto educacional. A contribuição ou diferença da presente pesquisa em relação às apresentadas foi justamente no desenvolvimento de uma prática pedagógica que integrou o ambiente estudado, o aluno com TEA e a sala de aula.

Segundo a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), em 2017, uma em cada 160 (cento e sessenta) crianças tem TEA e, em todo o mundo, é comum a estigmatização, discriminação e violações de direitos humanos dessas pessoas. A Revista Autismo (2019), na reportagem “Quantos autistas há no Brasil”, fez uma pesquisa a qual mostrou que, no Brasil, não sabemos de forma precisa quantos são os sujeitos com TEA diagnosticados, isto porque não há, no país, um estudo de prevalência do TEA. Um trabalho brasileiro com esse viés, que foi um estudo-piloto, aconteceu em São Paulo, na cidade de Atibaia (que possuía 20 mil habitantes), o qual indicou 1 (um) autista para cada 367 crianças.

Mesmo diante do crescimento dos casos de TEA e de normas legais², as distâncias entre tais normas e o que tem sido concretizado são perceptíveis no interior das salas de aulas, nas quais a população em situação de inclusão ainda é pouco representativa. Tal distância parece ainda mais acentuada no tocante à inclusão de alunos com TEA no Ensino Médio.

A grande quantidade de livros publicados sobre o autismo infantil e educação da criança com TEA nos dá uma falsa ideia de que as dificuldades oriundas do TEA deixassem de existir na adolescência e fase adulta, ou que simplesmente esta população não conseguisse aprender além do ensino fundamental. “É verdade que, curiosamente, a maioria das pessoas fala apenas de crianças autistas e nunca de adultos, como se de alguma maneira as crianças simplesmente sumissem da face do planeta” (SACKS, 1995, p. 255).

A problematização para a pesquisa surgiu, então, das contradições oriundas dos aparatos legais que regem a educação inclusiva e a efetivação desta através de práticas

² Em relação ao TEA, surgiram documentos legais que marcaram o posicionamento da sociedade em relação ao referido transtornos, como por exemplo: Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista (Lei 12.764 de 27/12/2012); Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2014); Decreto nº 8.368 de 12/12/2014 que regulamenta a Lei 12.764/2012; Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde (BRASIL, 2015).

pedagógicas inclusivas, capazes de respeitar o aluno em sua individuação e processo de aprendizagem.

Portanto, considerando as dificuldades sociocomunicativas do aluno com TEA em questão, foi importante analisar como as práticas e metodologias de ensino podem colaborar com o desenvolvimento cognitivo deste aluno no ensino médio integrado.

Algumas questões norteadoras também fundamentaram a pesquisa e direcionaram os objetivos: Como se dava a mediação da aprendizagem entre o aluno, professores e conteúdos? Quais estratégias de ensino responderiam melhor às suas necessidades?

A partir desses questionamentos, foi proposto o seguinte problema de pesquisa: Como trabalhar a linguagem e comunicação com um aluno com TEA do curso Médio Integrado Técnico em Agropecuária do campus São Cristóvão?

Desta forma, a pesquisa em questão teve como objetivo geral construir uma proposta didático-pedagógica de ensino e aprendizagem de língua portuguesa a partir das concepções da teoria histórico-cultural de Vygotsky para aluno com Transtorno do Espectro Autista do curso médio integrado em agropecuária do campus São Cristóvão.

Estabelecemos cinco objetivos específicos para elucidar o estudo, de forma a trazer uma prática educativa que convergisse com a realidade do aluno. Foram esses: 1) analisar a situação de inclusão do aluno no IFS/São Cristóvão a partir de dados documentais, equipe profissional, família e discentes do curso; 2) examinar propostas pedagógicas e o currículo da área de linguagem e como estes possibilitam o atendimento às necessidades específicas do aluno; 3) investigar possíveis potenciais (humanos e materiais) de mediação para a aprendizagem do aluno; 4) construir atividade de ensino para aluno com TEA, a partir do conhecimento investigado e das concepções da teoria histórico-cultural; e 5) desenvolver e aplicar um jogo como meio de prática educativa para o processo de aprendizagem em língua portuguesa do aluno autista.

O estudo da educação inclusiva é também um estudo da complexidade social, pois no ambiente e na vivência educacional, oportuniza-se a promoção de uma educação mais humana, mais integradora. Portanto, discutir a aprendizagem de um aluno com TEA no EMI foi uma oportunidade de pensar os desafios do adolescente com o referido transtorno diante do mundo do saber vinculado ao contexto cultural a que pertence e à sua própria individualidade.

Destarte, o desenvolvimento desta pesquisa passou pelo entendimento de que as práticas, os métodos e os currículos podem, sim, dialogar com o contexto do aluno e tantas outras especificidades que há nas instituições de ensino.

Por isso, evidenciamos não as limitações descritas às pessoas com TEA, mas, a partir do entendimento das suas características mais comuns, amplamente divulgadas no meio científico, pensamos a aprendizagem a partir da visão histórico-cultural de Vygotsky, uma vez que, no estudo de caso em questão, o aluno está matriculado no sistema regular de ensino, e, portanto, as trocas sociais são reais e trazem grandes possibilidades de desenvolvimento de forma significativa.

Neste percurso, enfocamos, sobremaneira, a importância da linguagem e a ligação desta com o pensamento e a produção de sentido através do signo linguístico, no entendimento de que mais que aprendizagem de conteúdos, o aluno com TEA, como qualquer outra pessoa, necessita se comunicar com os seus pares e com o mundo que o cerca. Assim, é no meio social que os conhecimentos adquiridos na escola fazem sentido e que possibilitam ao sujeito aprendizagens e um efetivo desenvolvimento.

Na seção dois desta pesquisa foi caracterizado o caminho metodológico utilizado pela pesquisadora para obter os dados e método de análise que responderam às questões e problematizações levantadas, bem como ajudaram a discutir o assunto da inclusão e do caso em questão.

Considerando a especificidade da pesquisa, houve a necessidade de uma seção para contextualizar melhor o caso em estudo, onde a história do aluno e sua trajetória de aprendizagem foram discutidas sob os olhares dos familiares, dos próprios documentos emitidos por profissionais que o acompanharam ou acompanham, e, principalmente, o olhar do próprio aluno em relação à aprendizagem. Por isso, na seção três, o contexto do aluno dialogou com os estudos científicos sobre o TEA, aprendizagem e sua inclusão no IFS.

Em se tratando de estudo para fins de um mestrado profissional, o produto educacional foi uma parte imprescindível para o desenvolvimento da pesquisa, pois o entendimento foi que o referencial teórico estivesse imbrincado em uma prática, em um saber aplicado. Portanto, na seção quatro, foi exposto o processo de construção do produto educacional, as bases teóricas e a sua aplicação.

Por fim, a seção cinco foi destinada à análise de todos os dados colhidos durante a pesquisa, desde as observações, entrevistas até a aplicação do produto educacional. O objetivo foi perceber categorias de análise a partir da relação entre os dados e os aportes teóricos, com vistas a trazermos nossas contribuições para a área da educação inclusiva.

2. METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa, conforme Flick (2009), é aquela que está interessada no contexto e nas práticas cotidianas dos participantes e, por isso, parte da noção da construção social da realidade a ser pesquisada. Desta forma, a presente pesquisa se inseriu neste tipo de abordagem, uma vez que teve como interesse o acesso às experiências, interações e documentos – motivados em um contexto natural. Também se classificou como qualitativa porque os interesses da pesquisa coadunaram com o objetivo em se desenvolver um produto relacionado com o ensino-aprendizagem, o que encontrou respaldo em Richardson (2009):

Há vários tipos de estudos que apresentam abordagem de controle qualitativo, e entre eles podemos citar a pesquisa para elaboração de material didático [...] Como o próprio nome indica, ela tem como objetivo expressamente claro produzir livro-texto, material audiovisual, equipamento específico, material de treinamento, enfim, qualquer produto essencial ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem (RICHARDSON, 2009, p. 83).

A pesquisa atendeu à abordagem de controle qualitativo porque trouxe como objetivo a construção de material didático-pedagógico que possibilitou a aprendizagem do aluno com TEA na área de linguagem, integrando recursos e conteúdos, bem como forneceu dados capazes de subsidiarem uma interpretação da dinâmica do contexto de aprendizagem escolar.

O método utilizado foi o estudo de caso único que, conforme Yin (2010, p.71), “pode representar uma contribuição significativa para a formação do conhecimento e da teoria. Esse estudo pode até mesmo ajudar a reenfocar as futuras investigações em todo um campo”. Ou seja, os resultados levantados nesta pesquisa não somente contribuíram com o caso específico, mas servem como fonte de conhecimento e pesquisa para fenômenos semelhantes, ou ainda oferecem dados para futuras pesquisas no campo da inclusão educacional.

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. (ANDRÉ, 2013, p. 97)

Um estudo de caso único pode ser uma escola, um programa, uma entidade, um indivíduo, dentre outros, que advenham de um fenômeno em um contexto natural. Quando a unidade de análise é um indivíduo, Yin (2010) vai dizer que uma única pessoa é a unidade

primária de análise, de forma que permita a observação da ação singular e qualitativa do fenômeno em estudo. E nesta pesquisa, o aluno com TEA foi justamente o caso, a unidade de análise.

Desta maneira, a estratégia da pesquisa em questão – a seleção por um caso único, e não múltiplo – se deu pela finalidade de aprofundamento sobre o caso, seu contexto e unidades integradas, considerando as necessidades e possibilidades do aluno em situação de inclusão, o que é de natureza individual e peculiar.

Segundo André (2013), o rigor metodológico das abordagens qualitativas está na descrição clara e detalhada do caminho percorrido na pesquisa e justificativa das escolhas feitas pelo pesquisador. Também é imprescindível o procedimento de coleta e análise dos dados.

Vale dizer que o projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa/Plataforma Brasil, de acordo com a Resolução 466/2012 em fevereiro/2019 e aprovado em março/2019, sob o número do parecer consubstanciado 3.186.706.

A população da pesquisa foi constituída pelos 27 (vinte e sete) professores do primeiro e segundo ano do ensino médio integrado do curso técnico de agropecuária, 24 (vinte e quatro) colegas de classe do aluno, 11(once) profissionais da equipe multiprofissional do NAPNE São Cristóvão e 03 (três) componentes familiares.

Em relação à amostragem, nas pesquisas qualitativas não há um parâmetro quanto à representação para análise, o que Minayo (2017) atribui à própria abordagem, abrangência e a lógica interna do objeto. Contudo, após citar o entendimento de diferentes autores para as diversas abordagens, ela resume considerando que “uma quantidade consensual seria de, pelo menos, 20 a 30 entrevistas para qualquer tipo investigação qualitativa” (MINAYO, 2017, p. 6). Nesta pesquisa houve o total de 23 entrevistas, considerando que alguns entrevistados participaram em duas fases da pesquisa, conforme apresentação no Quadro 2.

Pelo objetivo de se buscar pessoas que estivessem diretamente envolvidas com o caso, a amostragem foi do tipo intencional, ou seja, com critérios previamente definidos, como: conhecimento da trajetória educacional do aluno, maior proximidade em sala de aula, pessoas que tivessem conhecimento geral da sua aprendizagem no IFS, bem como aquelas que foram indicadas pela própria instituição pelo fato de apresentarem interesse sobre o processo de inclusão do aluno.

Assim, fizeram parte da amostra os 02 (dois) professores da área de língua portuguesa por estarem diretamente ligados à proposta pedagógica da pesquisa, uma vez que o material é na área de linguagem. Um deles participou da pesquisa em dois momentos, a saber, antes e

depois da elaboração do produto; 02 (dois) professores do núcleo básico de disciplinas, com objetivo de perceber o aprendizado e preferências do aluno em sala de aula; 02 (dois) professores do núcleo profissionalizante do curso de agropecuária, que contribuíram com as observações do aprendizado do aluno na área técnica e prática; 05 (cinco) colegas de classe, atentando, contudo, para critério de maior proximidade e interação com o aluno – sendo que três deles participaram em dois momentos da pesquisa, a saber, antes e depois da elaboração do produto; e 04 (quatro) profissionais do NAPNE, a saber, psicólogo, pedagogo e duas técnicas em assuntos educacionais – que por serem de distintas áreas, possibilitaram olhares diferenciados sobre o mesmo fenômeno. Da família, fizeram parte o pai e a mãe, por serem fontes primárias de informações sobre o desenvolvimento do aluno. Faz parte também dois momentos de entrevistas com o próprio aluno com TEA, sem o qual não seria possível obter informações que permitissem o aprofundamento real sobre o caso.

A participação dos alunos da classe e professores de diferentes disciplinas teve também o intuito de analisar e identificar os tipos de vínculos estabelecidos entre o aluno do caso com estes, visto que a dificuldade de interação social é uma das características mais representativas no TEA.

A pesquisa foi estruturada em duas fases, a saber, antes e após a elaboração do produto educacional, na qual alguns entrevistados participaram duas vezes. Portanto, os participantes foram identificados conforme o perfil e fase de participação na pesquisa.

Quadro 2 – Participantes da pesquisa.

Perfil	Participantes	Identificação	Fase da Pesquisa
Aluno com TEA	Aluno do caso	C1	1 e 2
Alunos da classe	Aluno A	A1	1 e 2
	Aluno B	A2	1 e 2
	Aluno C	A3	1 e 2
	Aluno D	A4	2
	Aluno E	A5	2
Professores	Professor de língua portuguesa; Aplicador do jogo	P1	1 e 2
	Professora de língua portuguesa	P2	1
	Professora de artes	P3	1
	Professora de inglês	P4	1
	Professor de produção vegetal	P5	1
	Professor de apicultura e produção animal	P6	1

Equipe do NAPNE	Psicóloga	N1	1
	Pedagoga	N2	1
	Técnica em Assuntos Educacionais	N3	1
	Técnica em Assuntos Educacionais; Aplicadora do jogo	N4	2
Familiares	Mãe	F1	1
	Pai	F2	1

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2020).

Portanto, a pesquisa constituiu uma amostra de dezoito participantes, incluindo o próprio aluno do caso. Alguns participantes, conforme o quando acima, participaram nas duas fases da pesquisa. Ressalte-se que a coleta de dados na primeira fase subsidiaram a elaboração do produto educacional (que se encontra descrito na seção 4 desta dissertação) e a análise de dados (que se encontra na seção 5 desta dissertação) compreendeu a relação das duas fases da pesquisa.

2.1 Instrumentos de coleta e análise de dados

Ao se estabelecer a pesquisa como método qualitativo, fez-se necessário levantarmos instrumentos de coleta de dados mais particulares que possibilitassem explorarmos os diversos significados do fenômeno estudado.

Para Teixeira (2011), o processo de coleta de dados na perspectiva qualitativa é dinâmico e altamente intuitivo, já que requer certa visão de mundo. No entanto, precisa de uma sistematização clara da amostra, da coleta e da forma de analisar os materiais, de maneira que produza dados e interpretações confiáveis. Neste processo de coleta e interpretação dos dados, o pesquisador é apontado pelo referido autor como instrumento fundamental de coleta de informações.

Assim, foram selecionados para explicitar o estudo, além da pesquisa bibliográfica, os instrumentos de análise documental, de observação sistemática e de entrevista semiestruturada.

A pesquisa bibliográfica, a partir de consulta a livros, artigos e periódicos em internet, acerca da temática de inclusão e TEA, bem como metodologias de aprendizagem, práticas educativas, currículo e linguagem, respondeu ao objetivo de relacionar a teoria com a situação real e de elaborar um produto educacional que refletisse tal articulação.

Foi realizada a análise documental de publicações internas do IFS, do currículo de linguagens do curso de técnico em agropecuária do ensino médio integrado, relatórios e boletins de acompanhamento de aprendizagem do aluno.

A observação sistemática em sala de aula (amostra de aulas de língua portuguesa) e áreas comuns do campus foi um rico instrumento no tocante a perceber, além da postura do aluno em relação à aprendizagem formal, as interações sociais estabelecidas e seu perfil comunicativo.

A pesquisadora utilizou diário de campo para registrar as observações, e os critérios de observação se encontram no Apêndice E. Sobre o objetivo desta técnica, é importante dizer que “na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo” (Lüdke, 2011, p. 26). Ou seja, é possível depreender, ainda que em parte, o significado atribuído à realidade.

As entrevistas foram do tipo semiestruturadas com a população de amostragem e com o aluno do caso. O objetivo da técnica foi de, além de buscar diretamente com as pessoas do contexto pesquisado as condições de inclusão, tentar captar possibilidades de ações e práticas educativas, conforme a realidade cognitiva do aluno.

Por meio das entrevistas, foi possível identificar o conhecimento que os entrevistados tinham sobre o aluno, suas necessidades específicas e como se estabeleciam as interações no contexto em estudo. Também se pôde obter relatos das vivências e experiência práticas destes com o aluno – o que facilitou no processo de seleção de conteúdos, temáticas e estratégias pedagógicas que se articulassem ao objetivo da pesquisa.

A entrevista, juntamente com a observação é, segundo Lüdke e André (2011), uma das técnicas mais importantes de coleta de dados não somente em pesquisas educacionais, mas também em quase todos os estudos em ciência sociais. São atribuídas como maiores qualidades de tal instrumento a possibilidade de interação com os sujeitos e o acesso imediato das informações pretendidas.

Todos os preceitos éticos estabelecidos foram respeitados no que tange a zelar pela legitimidade dos dados, privacidade e sigilo das informações. Os participantes foram devidamente esclarecidos do objetivo da pesquisa, dos seus benefícios, bem como dos possíveis riscos aos quais estariam submetidos. Também foram esclarecidos acerca do benefício direto da referida pesquisa para o aluno com TEA do estudo de caso, a partir da construção de um produto educacional voltado às necessidades do mesmo e que poderia favorecer o seu desenvolvimento cognitivo. Ainda foi apresentado o produto como um possível auxílio às práticas pedagógicas desenvolvidas no IFS – o que pode contribuir com a

aprendizagem não somente do aluno da pesquisa, mas para outros que apresentem dificuldade de aprendizagem na área de linguagem, bem como para aqueles que não apresentam dificuldades de aprendizagem, mas que também utilizarão o produto.

O tratamento dos dados foi iniciado concomitante à aplicação dos instrumentos de coleta de dados, para além de otimizar o tempo e não perder inferências importantes, já tentar sistematizar algumas possíveis categorias de análise e auxílio na elaboração do produto. Desta forma, os documentos foram selecionados e as entrevistas e o diário das observações transcritos.

A técnica de análise de dados foi a análise de conteúdo de Bardin. Apesar da análise dos dados perpassar várias fases da pesquisa, foi ao final da etapa de coleta dos dados que ela aconteceu de forma sistemática. André (2013) diz que somente a categorização e descrição não são suficientes para corresponder ao campo da análise, ou seja, o pesquisador precisa ir além, através das correlações entre a teoria e os achados da pesquisa.

Como técnica de análise de estudo qualitativo, a análise de conteúdo obedeceu a algumas características metodológicas: objetividade, sistematização e inferência. Para Bardin (2010, p. 127), os dados devidamente tratados possibilitam ao pesquisador fazer “inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”.

A tessitura da pesquisa e consequentemente da análise dos dados dependeram da sistematização da fase da coleta, uma vez que para fazermos inferências, foi necessária a articulação da base teórica aliada aos dados adquiridos na realidade. A referida análise foi por Categoria Temática e obedeceu às seguintes fases: a) fase de pré-análise, onde foi organizado todo material e sistematizadas as ideias; b) fase exploratória, onde foram feitos os recortes dos textos (referenciais bibliográficos, documentos e transcrição das entrevistas e observações), buscando a codificação (de comportamentos, de estratégias ou práticas, de interação, de possibilidades ou limitações, de sentidos, dentre outras) e organização em categorias de análise que respondessem aos objetivos da pesquisa; e c) fase do tratamento dos resultados a partir da análise entre os diversos discursos e evidências documentais, com as proposições que já são aceitas, ou que encontram sustentação em estudos sobre inclusão educacional. Neste momento, buscou-se o diálogo dos dados com o referencial teórico, bem como a possibilidade de triangulação dos dados das amostras e conjuntos de dados.

Para Marcondes e Brisola (2014), a triangulação de dados permite que o pesquisador utilize três ou mais técnicas de pesquisa com vistas à ampliação do entendimento do seu objeto de pesquisa. Gibbs (2009) esclarece ainda que a triangulação não pode ser utilizada

para que se tenha uma interpretação única sobre determinado assunto. O uso dela pode ajudar a revelar novas dimensões da realidade, pois os dados analisados isoladamente podem levar o pesquisador a uma interpretação equivocada, mas quando conflitados com outros dados, podem sugerir linhas mais precisar de análise. Desta maneira, a interrelação das técnicas desta pesquisa visou conhecimento mais aprofundado na unidade de estudo.

Como já explicitado, a pesquisa foi empreendida em duas fases interdependentes. Na primeira fase as análises documentais, bibliográficas, observações e entrevistas visaram nortear a elaboração do produto, ou seja, o material didático-pedagógico surgiu em observância à realidade pesquisada, a fim de que a pesquisadora pudesse propor algo que articulasse com a necessidade do aluno do caso no seu contexto escolar. Também fez parte da primeira fase o teste do produto educacional.

A segunda fase constituiu-se, então, da aplicação do produto e de entrevistas com alunos participantes e aplicadores do produto.

Quadro 3 – Fases da pesquisa.

FASES	EXECUÇÃO
1	Fevereiro – Março/2019: Contatos informais no campus São Cristóvão para reconhecimento da realidade a ser estudada. Também neste período foram coletados e analisados alguns documentos como a Regulamentação do Curso Técnico Integrado de Agropecuária, as ementas do programa de língua portuguesa do 1º ao 3º ano. No final desta fase também foi realizado o primeiro contato formal com os pais do aluno autista, os quais disponibilizaram relatórios de acompanhamentos terapêuticos e da vida escolar.
	Abril – Junho/2019: A pesquisadora realizou semanalmente as visitas ao campus, de forma que foi possível executar as entrevistas previstas ao grupo de amostragem. Também foram feitas as observações do aluno nas áreas livres do campus, mantido conversas mais informais, bem como as observações nas aulas de língua portuguesa. Ressalta-se que neste momento, os dados levantados já começavam a ser tratados (início das transcrições), contudo, foram interrompidas as transcrições, devido à necessidade de elaboração do produto educacional.
	Junho – Julho/2019: A elaboração do produto demandou mais tempo em pesquisa teórica que fundamentasse a construção do mesmo e pesquisa em sites gratuitos de imagens com temáticas relevantes. Neste período, a ida constante ao campus permitiu maior contato com o aluno e a permissão dele para gravar entrevista, pois até então tinha sido realizada uma entrevista inicial (mas não gravada) e os contatos informais.
	Agosto/2019: Socialização do produto educacional com o professor de língua portuguesa e com uma técnica em assuntos educacionais do NAPNE (aplicadores do produto). Teste do produto em sala de segundo ano (mas não a sala do aluno do caso), sob orientação da pesquisadora e condução do professor de língua portuguesa e da técnica em assuntos educacionais do NAPNE. Observação: A importância desse momento foi obter as primeiras impressões em relação ao produto e sua efetividade como prática educativa.
2	Setembro – Novembro/2019: Aplicação do produto na turma do aluno do caso; Entrevistas com participantes do jogo: aplicadores e alunos; Pré-análise dos dados;

	Elaboração de artigos científicos com foco na prática desenvolvida através do produto educacional.
	Dezembro/2019 – Janeiro/2020: Análise dos dados; Escrita da dissertação.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2020).

Conforme quadro 3, as fases da pesquisa buscaram atender o objetivo de não somente desenvolver um produto educacional, mas levá-lo para a sala de aula com vistas a promover uma prática interacionista. Foram, então, reunidos os dados tanto da primeira fase como os da segunda fase, a fim de consubstanciarmos as informações e efetivamos as análises.

3. O ALUNO COM TEA E SEU CONTEXTO DE APRENDIZAGEM

A presente seção visou fazer uma contextualização do estudo de caso em tela, visto que uma das características do estudo de caso é conhecer o fenômeno estudado em seu contexto, sua realidade. Além disso, é importante ressaltar que o caso é específico, ou seja, o aluno em questão traz a sua história – a qual precisava ser conhecida para melhor elucidação da pesquisa. Assim, os trechos das falas do próprio aluno do caso, bem como de seus familiares, tiveram como intuito descrever o contexto sociocultural do aluno e sua trajetória de aprendizagem. Conforme Quadro 2, o aluno foi identificado como C1, a mãe foi identificada como F1 e o pai como F2.

3.1 Trajetória do aluno

C1 é um adolescente de 16 anos de idade e estudante do curso técnico do ensino médio integrado em agropecuária. Em março de 2019, os pais dele disponibilizaram alguns relatórios médicos e terapêuticos nos quais descreviam o comportamento neuropsicológico e condição de saúde de C1. Também apresentaram alguns documentos escolares como boletins e histórico escolar. Nessa fase, aconteceram os primeiros encontros com o aluno, pais e as primeiras observações informais, principalmente nas áreas livres do campus. A partir daí, a pesquisadora iniciou o contato com a história de C1.

A mãe de C1 relata que o filho começou a falar por volta do primeiro ano de idade e se comunicava muito bem. Contudo, desde que foi introduzido na escola, apresentava muito retraimento e resistência a ir à escola. Apesar de apresentar comportamento estereotipado e dificuldade de socialização na escola, o diagnóstico de TEA só foi fechado aos 6 (seis) anos de idade e foi um momento muito difícil, pois a não aceitação e falta de apoio iniciaram primeiramente na família, e depois se acentuaram na escola. Em casa, apresentava comportamentos estranhos *“eu chegava em casa e encontrava C1 no quarto se arrastando como cobra, porque ele tava naquele mundo dele e achava que ninguém ia ver”* (F1). Mesmo no núcleo familiar ele não era compreendido e, por isso, muitas vezes se escondia embaixo da cama. A mãe declara que no início ela sofreu muito porque era a única que tentava compreender, levar para terapias, hipismo, comprar as coleções de animais que ele gostava, dentre outras atividades que pudessem ajudá-lo. A fala de F1 traça, mais ou menos, como foi a infância:

“As pessoas falavam que eu era doida, mas não era, é porque se aquilo fazia bem pra ele fazia bem pra mim. Acabou que eu fiquei meio sozinha no mundo, eu e C1, a gente começou a se excluir um pouco, pois se ele ia pra algum lugar era discriminado. Ninguém conversava com ele, o povo tinha medo dele, era chamado de louco. Pensavam: ele é um autista vai bater na gente, não deixavam brincar com ele ... todo nosso programa era eu e ele e o irmão, nem em festa de família eu ia”.

A primeira infância de C1 foi marcada, então, pela incompreensão, primeiro porque as pessoas não o aceitavam e segundo porque ele e a família evitavam o contato com outras pessoas. Inevitavelmente, tal afastamento implicaria em todo o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e relacional.

Segundo o pai, demorou um pouco para ele compreender o problema do filho, mas depois entendeu que C1 só era uma criança que gostava do seu próprio quadrado. No entanto, na escola, foi difícil a compreensão. A mãe precisava fazer todo um trabalho de base nas escolas por onde passou, pois elas não estavam preparadas, *“pagava-se caro e não surtia efeito [...] conseguimos colocar em uma, mas tinha que esperar a adaptação dele que não era assim rápida como dos meninos normais³ da mesma idade dele”* (F2). *“Em uma das escolas, o irmão que também estudava na escola, via ele sozinho no recreio, isolado e a professora não incluía ele [...] os meninos pegavam os materiais dele e jogavam fora [...] eu já cansei de ver ele em casa chorando [...] eu falava na escola e não tomavam providências”.* (F1)

Teles (2017) entende que “a escola é um dos principais espaços de convivência da sociedade e, considerando que esta possui um método, um objetivo e uma rotina de funcionamento, precisa estar preparada para lidar com as diferenças” (TELES, 2017, p. 61). No entanto, quando nos deparamos com relatos como estes, percebemos que a escola, normalmente, está preparada para receber somente um tipo de público, que é aquele previsto pela escola tradicional, na qual o foco no conteúdo e na própria escola não consegue perceber a singularidade do sujeito aprendente.

Em relatório psicológico, quando C1 já tinha 9 (nove) anos de idade, ele demonstrava, apesar de comunicativo, ser uma criança com dificuldade de lidar com as emoções e imaturidade afetiva. Também mostrava insegurança e uma busca de autoafirmação naquilo que sabia. Ainda, identificava-se com o perfil de excluído e com dificuldade de perceber uma

³ Sassaki (2018), diz que a normalidade, em relação a pessoa, é um conceito questionável e ultrapassado. Por isso, a forma mais apropriada para referir-se é pessoas sem-deficiência.

identidade. Mostrou medo, preocupação, inquietação, falta de domínio e depressão e déficit de atenção.

Nesta fase da aprendizagem e desenvolvimento escolar, C1 apresentava lentidão, dificuldade em movimento de pinça e disposição do papel, desorganização, perdia material e uniforme, ficava sozinho por longo tempo e denotava pouca malícia. Tinha predileção por leitura, principalmente livros sobre animais. Em síntese, a avaliação profissional indicou como prejudicadas as áreas de funções de linguagem (compreensão, semântica e fonologia), habilidades visuoespaciais e funções atencionais. No entanto, apresentava funções executivas e mnemônicas relativamente intactas.

Apesar de C1 apresentar interesses muito restritos, estereotípias, comportamentos “inadequados” e dificuldade de interação social acentuada, ele era verbal e com linguagem rebuscada, bem como não demonstrava deficiência intelectual. Por isso, alguns diagnósticos médicos indicavam a Síndrome de Asperger ao invés de TEA (pois há algum tempo se fazia distinção entre essas síndromes – o que será esclarecido no subcapítulo seguinte).

A mãe de C1 informou que somente com 10 (dez) anos de idade é que ele foi percebendo que era diferente e amenizou as “birras” que fazia na rua, pois foi aprendendo que não era um comportamento aceito. Quando ia para a psicopedagoga ele falava que era diferente. Ela, então, percebia que C1 vivia esse drama, pois tentava “moldar” o comportamento na rua, mas não sozinho no quarto. Até os dias atuais, ainda apresenta estereotípias e comportamentos repetitivos: *“todos os dias ele acorda, vai na cozinha, toma café e toma o banho. Aí quando ele sai do banheiro a farda tem que estar em cima da cama, se não tiver ele dá 500 voltas na casa, mas não diz ‘mãe cadê minha farda? Saiu do controle, da rotina dele, ele fica sem saber o que fazer. [...] Se o professor não for pra sala ele já fica nervoso, desestrutura”*. (F1)

Durante seu processo de aprendizagem, ele não apresentava muita dificuldade em assimilar conteúdos, até mesmo porque sempre foi curioso e pesquisava os assuntos anteriormente na internet. Desta forma, as notas eram satisfatórias. A maior dificuldade sempre foi em interpretação, e no ano de 2018 – quando entrou no IFS – somente fez recuperação na disciplina de língua portuguesa.

Conforme informações da mãe ele também apresenta dificuldades em fazer atividades do dia a dia, como lavar um prato, amarrar os sapatos, reconhecer dinheiro e troco, não conseguir comprar um lanche no shopping, e mostra ingenuidade. Ou seja, ele depende sempre da família para orientá-lo nas coisas diárias, além de não conseguir administrar alguma situação conflitante.

Em observação do aluno nas áreas comuns do campus, percebe-se que fica sempre com um fone de ouvido, observa os colegas, mas se aproxima pouco. Em alguns momentos que tenta uma aproximação mostra certa excitação (como uma fala mais alta, palavras curtas e às vezes desassociadas ao contexto), mas não sustenta o diálogo com os colegas. C1 tem preferência em falar com professores ou outros adultos; na sala de aula se senta sempre na primeira cadeira, bem próximo ao professor. Em conversa de cunho mais livre, geralmente, escolhe temáticas que ele domina bastante, mas que são assuntos poucos conhecidos como, por exemplo, personagens de filmes de terror, a partir do tipo de pintura do personagem e formato do corpo – de forma que ele fala sozinho sobre o assunto e não permitindo muita interferência externa.

Enfim, C1 é um adolescente muito inteligente e com facilidade em assimilar conteúdos. Apresenta dificuldades nas trocas sociais, de maneira que limita a aprendizagem que acontece através da fala dos outros e nas trocas de opiniões. Ao ser questionado em relação ao que gosta de fazer, a sua fala sobre o contato com o outro mostra na realidade a própria história de vida:

“Bom, como eu não saio muito, eu gosto de ficar em casa na internet ou jogando. Também eu gosto de sair de casa, mas eu só saio de casa para fazer, por exemplo, para ir no cinema quando alguma coisa me interessa. Bom, eu tive meus motivos para perder dois recentemente. Na verdade, eu não faço muita coisa não, eu só normalmente costumo ficar em casa mesmo”. Em relação a amizades ele declara: “Olha, conversar eu converso com qualquer um, mas questão de confiar é outra coisa [...] conversar dá pra se conversar com qualquer um para fazer piada ou ironizar como eu faço, mas em questão de confiar é outra coisa porque eu não confio em ninguém para tomar conta das minhas coisas, não confio em ninguém para fazer alguma coisa que seja importante. Eu simplesmente não confio” (C1).

Ainda que esta fala de C1 pareça muito repetitiva, é importante perceber que ele possui um léxico bom, mas em alguns momentos demonstra dificuldade em concluir ou discorrer um pensamento. Também fica muito evidente a percepção que ele tem das outras pessoas. Por que será tão difícil confiar? Tudo isso, aliado à dificuldade de se relacionar com os seus pares, demonstra que o “outro” é uma barreira para ele.

Ainda que o TEA seja caracterizado pela dificuldade na comunicação e interação, o meio social e cultural do sujeito, certamente influenciará na sua forma de aprender e de enxergar e interpretar o mundo. O estudo sobre o TEA, portanto, demonstra que além das dificuldades oriundas da própria condição psíquica e neuronal, há também as condições

fornecidas pelo próprio ambiente, que ao invés de facilitar a aprendizagem, muitas vezes se torna um empecilho para o desenvolvimento.

3.1.1 Entendendo mais sobre o autismo e aprendizagem

Como já discorrido, C1 foi diagnóstico com TEA na infância e seu processo educacional foi marcado por alguns momentos de isolamento e incompreensão por parte de alguns familiares e principalmente pelas equipes escolares. É muito comum relatos como estes ao se referir a alunos com TEA, pois a falta de conhecimento sobre o assunto gera conclusões equivocadas, principalmente em relação às possibilidades de aprendizagem. Por isso, faz-se necessário um conhecimento elementar sobre o que é o TEA e suas características.

Os primeiros estudos sobre TEA aconteceram no século XX, na década de 40, pelo psiquiatra Léo Kanner, o qual pesquisou crianças que apresentavam comportamentos peculiares e dificuldade de estabelecer contato interpessoal. O termo é oriundo da psiquiatria e utilizado “para denominar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmos, voltados para o próprio indivíduo” (ORRÚ, 2012, p. 17).

Na mesma época de Kanner, segundo Donvan (2017, apud Kanner, 1949), o pediatra Hans Asperger também desenvolveu pesquisas com crianças e publicou um artigo intitulado “A psicopatia autista na infância”, onde falava da prevalência do transtorno em meninos, e apresentava algumas características diferentes das descritas por Kanner, como por exemplo, não apresentar atrasos significativos na linguagem, deficiência intelectual e por demonstrarem habilidades específicas. Assim, a síndrome descrita por ele levou o seu nome, Síndrome de Asperger.

O que se sabe hoje sobre o TEA passou pelos mais diversos entendimentos, desde a culpabilização aos pais (por uma gestação conturbada, crise de personalidade ou a mãe pouco afetuosa, denominada “mãe geladeira”) – tendo como nome principal deste pensamento o psicanalista Bruno Bettelheim (1987). A ideia de ser provocado por vacina tríplice viral (por um fato acontecido em Londres, onde oito de onze crianças apresentaram problemas estomacais e comportamentos autistas – o que foi depois veemente refutado), ou ser considerado por algum tempo como uma forma de esquizofrenia. Conforme Donvan (2017), o próprio Kanner, por várias vezes, revisou o conceito de autismo, e em 1956 entendeu que se tratava de um fenômeno de nível psicológico, biológico e social.

Depois dele, muitos outros estudiosos da área também deram suas contribuições. A psicanalista Frances Tustin atribuía a causa a um trauma no processo de percepção da criança

quando da separação do corpo dela e o corpo da mãe. Talvez sua maior contribuição tenha sido “ênfatizar a importância de uma abordagem educativa para os autistas, fazendo referência a Montessori, Rudolf Steiner e Walden que haviam estabelecido um método educativo para os portadores da síndrome” (ORRÚ, 2012, p. 21).

Assim, as divergências de opiniões deram origem a duas posições distintas de descrição do TEA. Enquanto uma entendia que o TEA era uma desorganização da personalidade no quadro das psicoses, a outra via como consequência de distúrbios globais do desenvolvimento.

Sem dúvida alguma, dois nomes importantes para o entendimento do transtorno foram Michael Rutter e o de Lorna Wing. Aquele classificava como um distúrbio do desenvolvimento cognitivo e que se apresentava antes dos 30 (trinta) meses de idade, já Wing foi responsável pelo termo “espectro” – referindo-se às diferentes formas de expressão das perturbações, as quais são manifestadas na linguagem, comunicação, pensamento e comportamento:

Em 1980, Rutter e Schopler definiram o autismo a partir de quatro critérios: atraso e desvios sociais não devido à deficiência intelectual; problemas de comunicação não devido à deficiência intelectual associada; comportamentos incomuns, como movimentos estereotipados e maneirismos; e início antes de 30 meses de idade. A partir desses critérios, nesse mesmo ano o autismo foi finalmente reconhecido como uma nova classe de transtornos do desenvolvimento, denominada transtornos invasivos do desenvolvimento (TID), **no DSM – III**. Tal expressão se refere ao fato de que múltiplas áreas cerebrais são afetadas tanto no autismo quanto nas condições a ele relacionadas (KUPERSTEIN, BIAZUS e PIRES, 2018, p. 42, grifo nosso).

Essa publicação do DSM – III (Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) – apesar de ser muito importante por trazer critérios mais específicos do transtorno, passou por revisões em 1987, 1994 e, em 2013, temos a publicação do DSM-5, no qual o autismo é definido como um transtorno do neurodesenvolvimento, e engloba as subcategorias do autismo (autismo, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância) em um único diagnóstico: Transtorno do Espectro Autista. Além disso, o diagnóstico para autismo passa a ser definido por dois critérios: as deficiências sociais e de comunicação e a presença de comportamentos repetitivos e estereotipados. O quadro abaixo ilustra melhor a compreensão que se tem atualmente do TEA:

Quadro 4 – Grau de comprometimento do TEA.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA			
DÉFICITS	MENOS APOIO ← → MAIS APOIO		
	Grau 1	Grau 2	Grau 3
Comunicação Social/ Interação	Dificuldade em iniciar interações sociais; Respostas atípicas, Interesse diminuído nas interações sociais; Falência na conversação.	Déficits marcados na conversação; Prejuízos aparentes mesmo com suporte; Resposta anormal/reduzida.	Prejuízos graves no funcionamento; Iniciação de interações sociais muito limitadas; Resposta mínima a aberturas sociais.
Comportamento Repetitivo/ Estereotipados	Comportamento interfere significativamente com a função; Dificuldade para trocar de atividades; Independência limitada por problemas com organização e planejamento.	Comportamento interfere com função numa grande variedade de ambientes; Aflição e/ou dificuldade para mudar o foco ou ação.	Comportamento interfere marcadamente com função em todas as esferas; Dificuldade extrema de lidar com mudanças; Grande aflição/dificuldade de mudar o foco ou ação.

Fonte: Elaborado pela autora (2019) com base em DSM – 5, 2014.

O DSM – 5, APA (2014), não deixa explícito o que seria esse “apoio”, contudo, entende-se aqui como a necessidade, ou não, que a pessoa com TEA tem de ajuda para desenvolver-se no dia a dia, ou seja, a sua autonomia no desenvolvimento das atividades. No entanto, podemos questionar essa delimitação feita no referido manual, visto que a pessoa com TEA pode precisar de muito apoio em um ambiente e quase nenhum em outro. Independentemente dessas possíveis variações no padrão de desenvolvimento, o fato é que ela apresentará déficits na área da comunicação social e/ou no comportamento – com ou sem comprometimento intelectual.

Desta maneira, o TEA tem sido estudado por diferentes perspectivas teóricas. Schwartzman (2011) elenca como teorias explicativas para o TEA a comportamental operante (consequência de fatores ambientais que causariam déficits comportamentais); a neurofisiológica (falha na regulação homeostática do Sistema Nervoso Central); psicanalíticas (falhas no desenvolvimento de relações objetais); orgânicas (anormalidades cerebrais orgânicas). Contudo, as divergências entre as linhas de estudos concordam que “as características básicas são anormalidades qualitativas e quantitativas que, embora muito abrangentes, afetam de forma mais evidente as áreas da interação social, da comunicação e do comportamento” (SCHWARTZMAN, 2011, p. 37). Essas características podem vir associadas a alterações sensoriais, comportamentos estereotipados e interesses restritos.

O reconhecimento dessas características não deve configurar como impedimento para o aluno com TEA frequentar o ensino regular. Para tal aluno ser incluído, de fato, o conhecimento sobre o assunto é algo basilar, pois é comum ouvirmos discursos do tipo “*eu não sei o que fazer ou como lidar com uma pessoa com autismo*”. Pensamentos como estes podem provocar uma repulsa e preconceito – o que compromete ainda mais a dificuldade de comunicação do sujeito.

Quando as pessoas são questionadas sobre o autismo, geralmente são levadas a dizer que se trata de crianças que se debatem contra a parede, têm movimentos esquisitos, ficam balançando o corpo e chegam até a dizer que são perigosos e precisam ficar trancados em uma instituição para deficientes mentais (ORRÚ, 2012, p. 37).

Esta observação mostra o quanto o assunto ainda precisa ser melhor compreendido, e, quando vamos para o ramo escolar, é maior a necessidade de entendimento do transtorno. O fato de um aluno ter TEA não quer dizer que, necessariamente, ele não pode ser submetido às mesmas experiências educacionais dos demais.

Tal colocação é importante ser feita porque da mesma forma que um aluno com TEA com um grau de comprometimento cognitivo elevado tem direito a adaptações pedagógicas ou curriculares com vistas ao seu desenvolvimento, aquele que não apresenta grandes comprometimentos cognitivos pode acompanhar normalmente o planejamento pedagógico do currículo normal.

O desempenho escolar das crianças com autismo depende muito do nível de acometimento do transtorno. As crianças com nível mais grave de autismo podem apresentar atraso mental e permanecer dependentes de ajuda. As crianças com autismo leve ou somente com traços autísticos, na maioria das vezes, acompanham muito bem as aulas e os conteúdos didático-pedagógicos (SILVA et al., 2012, p. 109).

Como resolver então esta questão? Parece que o melhor caminho é justamente focar na aprendizagem, pois seja qual for o perfil do aluno com TEA, o importante é que ele tenha as mesmas oportunidades de frequentar a escola e aprender a participar do mundo, através das práticas de aprendizagens em seu contexto cultural.

Ao versar sobre o campo da educação, faz-se necessário remetermos ao conceito de aprendizagem, que mesmo apresentando diferentes abordagens e discussões, em suma, quando falamos acerca da aprendizagem consideramos que aprender envolve novas maneiras do sujeito relacionar-se consigo mesmo e com o mundo que o cerca. No entanto, adotaremos, neste estudo, o entendimento de Vygotsky sobre a aprendizagem e desenvolvimento do sujeito:

O desenvolvimento das bases psicológicas para o aprendizado de matérias básicas não precede esse aprendizado, mas se desenvolve numa interação contínua com as suas contribuições [...] A criança (o sujeito) adquire certos hábitos e habilidades uma área específica, antes de aprender a aplicá-los consciente e deliberadamente. [...] O aprendizado tem as suas próprias sequências e sua própria organização, segue um currículo e um horário, e não se pode esperar que as suas regras coincidam com as leis internas dos processos de desenvolvimento que desencadeia (VYGOTSKY, 2008, p. 126).

Em outras palavras, para Vygotsky, o aprendizado não vem somente depois do desenvolvimento, como acredita a teoria defendida por Piaget, na qual a aprendizagem depende do desenvolvimento, mas o curso do desenvolvimento não é afetado pela aprendizagem.

Na verdade, concordamos que os processos da aprendizagem e desenvolvimento estão interligados, de forma que um ajuda o outro. O aluno precisa de algumas condições mentais para aprender determinados conteúdos, mas também a prática intencional e métodos de ensino dos conteúdos possibilitam o desenvolvimento de outras funções psicológicas. Desta forma, é importante respeitarmos não só o processo de maturação cognitiva do sujeito, mas também a possibilidade de que a maturação acontece quando tal sujeito é exposto a novas realidades, novos desafios e conhecimentos.

Sendo assim, para falarmos em aprendizado do aluno com TEA, assim como de outros perfis de alunos que apresentem alguma especificidade de aprendizagem, é importante não focarmos na dificuldade ou deficiência, e sim, direcioná-los para o que ainda não são capazes de fazer, mas que têm condições, com ou sem ajuda, de fazer num futuro próximo. Praticamente, antes mesmo de irmos à escola, nossos pais sempre estimularam a aprendermos coisas do dia a dia com níveis gradativos de dificuldades – o que nos possibilitou a aprendizagem e desenvolvimento de habilidades.

As dimensões cognitivas, afetivas e relacionais vão, juntas, interferir no processo de aprendizagem do ser humano, seja ele considerado um sujeito neurotípico⁴ ou com TEA, pois o aprender não acontece de forma isolada. Por conseguinte, fatores internos e externos contribuem neste processo dinâmico. Quanto mais entendemos o sujeito e as barreiras existentes no percurso da aprendizagem, mais temos a possibilidade de intervir de forma planejada e direcionada.

⁴ Palavra usada pelo campo da neurodiversidade para designar os que não tinham autismo. (DONVAN, 2017, p.516)

Ainda que no interior de uma sala de aula o processo de aprendizagem aconteça por diferentes metodologias e práticas oriundas de teorias que as sustentem, há uma divisão coerente das teorias da aprendizagem a partir dos seus eixos formativos. Ostermann (2011) divide as principais teorias e seus representantes da seguinte forma: teoria Behaviorista, por Ivan Pavlov e Skinner; teoria Cognitivista, de Jean Piaget e David Ausubel; teoria Humanista, Carl Rogers; teoria Sociocultural, de Vygotsky e Paulo Freire.

Já Sacristán (2007) faz a divisão em duas grandes correntes: as teorias associacionistas, de condicionamento – que estariam ligadas à Behaviorista, e as teorias mediacionais – englobando múltiplas correntes como a aprendizagem social, a teoria do processamento de informação e as teorias cognitivas. Nestas últimas estariam a teoria da Gestalt, a psicologia genético-cognitiva e a psicologia genético-dialética, ou histórico-cultural.

Cada uma dessas teorias percebe a aprendizagem de uma forma muito peculiar. No caso do TEA há um destaque para a teoria Behaviorista, principalmente no tocante ao ensino de habilidades e controle comportamental de crianças. Na verdade, baseada nesta teoria, surgiram a partir de 1964 – quando a o behaviorismo era auge nos Estados Unidos – várias propostas de intervenção e programas com objetivo de modificação de conduta das crianças autistas. A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) norteia programas e metodologias de ensino muito conhecidas e utilizadas mundialmente no ensino individual da criança autista. Seguem dois exemplos de práticas de ensino pautadas nesta linha:

1) TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*) – Tratamento e Educação de Crianças com Autismo e Déficits de Comunicação – prática psicopedagógica que tem como objetivo facilitar a aprendizagem de autistas a partir de ensino estruturado e da comunicação alternativa. Os ambientes não sofrem modificações e as rotinas e atividades são indicadas visualmente, as quais são desenvolvidas individualmente e mediadas por um profissional.

2) PECS (*Picture Exchange Communication System*) – Sistema de Comunicação por Troca de Figuras – enfatiza o desenvolvimento das habilidades de comunicação funcional, a partir de planos de intervenção comportamental. “O ato físico pegar e entregar a figura contornava a necessidade da fala e superava a fragilidade apresentada por algumas crianças para apontar com o dedo” (DONVAN, 2017, p. 353).

Para os behavioristas, o que importa é o comportamento observável e como este é provocado pelo ambiente. Desta forma, o homem é semelhante a uma máquina que responde a estímulos; os conceitos de liberdade, autonomia e criatividade não são valorizados, uma vez

que são subjetivos e não podem ser medidos cientificamente; e o comportamento é modelado através de reforços positivos e negativos, numa relação controlada entre causa (reforço) e efeito (comportamento).

Enfim, as terapias e programas baseados na ABA são muito procuradas atualmente no ensino de crianças com TEA, inclusive, muitos profissionais capacitam os pais e professores da criança para continuarem o treinamento de habilidades para além do espaço terapêutico. O objetivo daqueles que as procuram – normalmente os pais – é justamente para controle comportamental dos filhos, a fim de que estes possam adquirir habilidades como atenção, espera, contato visual, imitação, realização de atividades diárias como escovar os dentes, vestir a roupa, dentre tantas outras habilidades fundamentais para se viver em sociedade.

Apesar de reconhecer que a abordagem comportamental apresenta resultados satisfatórios, conforme mostra Wong, et al. (2013), em estudo que mostrou a evidência de vinte e sete práticas baseadas na ABA, há alguns pontos que merecem ser observados: primeiro, os programas de ensino de habilidades básicas estão mais voltados para crianças; depois, são treinos individuais e totalmente padronizados – o que não possibilita a dinamicidade e a interação com outras realidades; e por último, o desenvolvimento e aprendizagem são entendidos como produtos de condicionamento do ambiente e a educação inevitavelmente é percebida como um treinamento. Além disso, o aprendiz não tem um “outro” como referencial para a sua aprendizagem.

Assim, ao utilizarmos as contribuições da teoria sociocultural, ou genético-dialética de Vygotsky, entendemos que o aprendizado humano é oriundo de uma natureza social específica e que as funções intelectuais partem das relações entre indivíduos. Para Fonseca (2018, p. 69) “... no processo do desenvolvimento cognitivo: 1º) o social aparece como fonte do individual; e 2º) o individual se desenvolve em um contexto social, não em isolamento”. Portanto, o conhecimento se constrói pela mediação com o outro, tendo a linguagem como mediadora.

Desta maneira, o objetivo não é compararmos a abordagem sociocultural com as demais, sobretudo com a comportamentalista, visto que cada uma tem as suas contribuições e especificidades. Contudo, entendemos que o sujeito é muito mais que um conhecedor e reproduzidor de conteúdos e aprendiz de habilidades. Em outras palavras, a aprendizagem que acontece no meio cultural, nas trocas sociais, é que faz, realmente, o aluno ser incluído no contexto escolar e demais realidades sociais.

Em se tratando de C1, precisamos ver este processo de inclusão e de sua aprendizagem no contexto do EMI e dos parâmetros que caracterizam esta modalidade de ensino. Para isso,

situamos a inclusão de C1 no campus São Cristóvão do IFS, mais precisamente no curso de agropecuária.

3.2 O Ensino Médio Integrado

A proposta do EMI traz como princípio uma visão de educação de formação humana, de forma a garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto uma formação completa – o que Ciavatta (2012) irá dizer que é uma formação cidadã para a leitura do mundo e para a compreensão dos fenômenos sociais. E é justamente por este entendimento de formação do ser que a proposta do EMI traz consigo, pelo menos na sua estrutura, parâmetros favoráveis à educação inclusiva.

Parece simples conceber uma educação que perceba o indivíduo na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica. No entanto, ao olharmos a educação sob a égide da variável econômica e competitividade de mercado, é notório o distanciamento de tais propostas, pois esta entende a educação e consequentemente o trabalho como categorias não fundantes da sociedade e da construção social, mas sim, como categorias subordinadas ao capital. Nesta perspectiva, fica mais propensa a exclusão de uma parcela da sociedade, primeiro no sistema educacional, e, depois, no mundo do trabalho.

Uma educação que não contempla o desenvolvimento do ser é uma educação fragmentada. Por isso, é tão importante a discussão de uma formação integral e politécnica:

Politécnica significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes (SAVIANI, 2007a, p. 161).

Depreende-se, portanto, que a questão não é pensar o processo educativo estanque ao mundo do trabalho, mas sim, refletir os aspectos formativos do aluno, de maneira que, mesmo em um ensino considerado profissionalizante, não se tenha um entendimento equivocado, como que um “treinamento” em determinada habilidade, sem o conhecimento científico de tal habilidade. Sabe-se, porém, que o ensino politécnico é um desafio ainda hoje, pois o currículo educacional está organizado sob a égide da organização social do capital.

Quando se fala em uma formação politécnica, integral ou tecnológica, precisamos ter claro que todos esses termos são construções históricas. Desde Marx até a contemporaneidade, vários estudiosos têm procurado defender um ensino que propicie aos

alunos uma formação que garanta a relação com os diversos conhecimentos e a conciliação entre educação e trabalho. Em outras palavras, é o trabalho como princípio educativo, o qual entende a realidade educacional em uma lógica dialética, o que possibilita, por sua vez, superar a dicotomia educação *versus* trabalho. Assim, o que se busca discutir são os elementos que constituem a prática educativa a partir da percepção da materialidade histórica da vida e do próprio movimento dialético dos homens e suas relações.

Dentre vários autores que versam sobre a politecnia temos Frigotto (2009), que defende a necessidade de se lutar por uma educação omnilateral e integral, mas que seja no sentido de romper com a ideia de futuro, ou seja, não adianta esperar a mudança do sistema, e sim, agir em meio ao sistema. Hoje, no Brasil, talvez o que melhor represente um ideal de educação politécnica seja os Institutos Federais de Ensino, pois já trazem em sua definição o aspecto integrador entre conhecimentos técnicos e tecnológicos.

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e muticampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008).

Portanto, uma educação que tenha como primazia a formação integral precisa ser amparada por uma estrutura curricular que permita ampliar as possibilidades de desenvolvimento da ciência, cultura, tecnologia. Precisa também que articule tais conhecimentos à práxis – de forma que as práticas pedagógicas se contextualizem com o saber profissional e permitam ao educando uma postura autônoma frente à sua própria realidade.

Para Ramos (2010), a educação deve integrar as dimensões fundamentais da vida, que são: o trabalho, a ciência e cultura; e o foco do ensino médio deve estar no sujeito e nos conhecimentos, e não no mercado. Por conseguinte, tal pensamento leva ao entendimento de um ensino integrado que não seja uma aglutinação de disciplinas propedêuticas e técnicas, mas que possibilite a emancipação do sujeito, a partir de um currículo que pense o processo de ensino-aprendizagem apoiado “numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidade e potencialidades” (RAMOS, 2010, p.53). Em outras palavras, podemos dizer que a proposta de “integrar” é fazer com que os conhecimentos se relacionem (exemplo: teoria e prática), não de forma subordinada, mas sim, dialógica, assim como é dialógica a relação do próprio indivíduo com os fenômenos sociais que os cercam e a sua constituição histórico-social.

No ensino, é preciso que os conteúdos sejam apreendidos como um sistema de relações que expressam a totalidade social. Para isso, eles devem ser aprendidos no seu campo científico de origem (disciplinaridade) e em relação a outros de campos distintos (interdisciplinaridade). Compreendendo que a vida humana é constituída por múltiplos processos sociais de produção material e simbólica, esses podem ser a referência do currículo (RAMOS, 2017, p. 35).

Portanto, um currículo desarticulado com as vivências, com os processos históricos, culturais, tecnológicos e outros aspectos sociais não é capaz de proporcionar uma educação integral, pois não consegue fazer uma leitura concreta da realidade, provocando consequentemente um ensino conteudista e longe de refletir as necessidades formativas do aluno.

Ao se propor um EMI, é necessário pensar na relação interdisciplinar dos saberes e na participação dos alunos na construção coletiva. Conforme Ramos (2017), a proposta curricular precisa demonstrar uma abordagem histórico-dialética que integre trabalho, ciência e cultura dentro de percurso formativo, onde as contradições não são ignoradas, mas trabalhadas a partir do conhecimento e da sociedade.

Justamente nesta perspectiva de EMI, no qual propõem que as contradições devem ser trabalhadas, é que se torna pertinente pensar a educação inclusiva, pois, através da possibilidade de um currículo articulado com a formação do sujeito histórico-social concreto é que a educação inclusiva pode perceber o aluno em situação de inclusão não sob um olhar de “menos capaz”, mas como um sujeito que, em meio às interações e contradições sociais, pode transformar a própria realidade.

Portanto, o EMI traz em sua essência a possibilidade de transformação social no sentido do enfrentamento às posturas excludentes que direcionam a educação a uma finalidade que não integra o ser ao seu próprio processo formativo e às possibilidades de ocupação de espaços de decisão. Além disso, o EMI mobiliza uma discussão acerca do rumo da educação, pois traz uma criticidade em relação aos eixos formativos, que, conforme tal proposta, deve estar articulado com o mundo do trabalho e a relação contextual do conhecimento. Desta maneira, esta é a visão da educação integral: que tem como pressuposto a formação do sujeito em meio às contradições, e em meio a elas, consigam desenvolver as suas potencialidades e compreender a multiplicidade de conhecimentos e suas possibilidades dialógicas, a fim de maneira relacional e interdisciplinar propor mudanças sociais.

3.2.1 Educação inclusiva e o processo de inclusão do aluno no Ensino Médio Integrado

A discussão sobre a inclusão educacional é de suma importância na contemporaneidade, pois os discursos sociais estão imbricados de valores relacionados ao respeito, à diversidade e a garantia de acesso das pessoas não somente à escola, mas também a todos os espaços de participação social.

Desta forma, falar em aceitar o “diferente” é também conhecer o seu processo de aprendizagem e respeitar as suas particularidades. Caso contrário, corre-se o risco de tão somente efetivar a socialização do aluno em situação de inclusão, em detrimento do aprendizado.

Segundo Crochik (2013, p. 21), “a inclusão escolar não deve se voltar somente para a socialização, mas ter no aprendizado o seu objetivo principal; todos têm limites, o que não impede o fato de todos poderem aprender”. Em outras palavras, falar sobre inclusão, e mais precisamente, sobre a educação inclusiva, pressupõe um olhar voltado para o aprendizado do aluno, e não para as suas dificuldades.

O termo “Educação para Todos” expressa muito bem os princípios, políticas e práticas defendidas na Declaração de Salamanca de 1994 – a qual orientou leis no Brasil referente à educação inclusiva. No entendimento desta declaração, as escolas são responsáveis em acomodar as crianças (também adolescentes e jovens), independentemente das suas necessidades físicas, sociais, intelectuais, emocionais ou linguísticas.

Ainda que na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, já apontasse para o cumprimento ao atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente no ensino regular, é com a Declaração de Salamanca que se percebe a necessidade de transformar atitudes excludentes no meio escolar.

Outro importante marco para a educação inclusiva foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que, dentre várias contribuições, traz como foco o “acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas escolas regulares” (MEC, 2008, p. 10).

Ao se falar em acesso, participação e aprendizagem, podemos inferir que o processo de inclusão perpassa pelo desenvolvimento da autonomia do sujeito. Em outras palavras, a inclusão requer a quebra de barreiras atitudinais a partir, por exemplo, da ampliação de oportunidades para que o aluno tenha uma aprendizagem para a vida, compreendendo que a vida é justamente este lugar de contradições, mas também de realizações. Segundo Saviani,

(2007b, p. 48), “a ação educativa será sempre desenvolvida num contexto concreto”. É neste concreto – a vida – que está circunscrita também a educação inclusiva. Na verdade, quando se fala em educação, na formação do indivíduo, faz-se necessário observar as diferentes nuances que caracterizam o desenvolvimento dele.

Contudo, o que normalmente percebermos é uma educação pensada para a pessoa considerada “normal”, sem deficiência; é a educação do todo, ou da maioria. E dentro desta estrutura, tenta-se conceber, de forma isolada, a educação daqueles que não se adequam ao modelo estabelecido. E qual o problema dessa prática? Pois bem, quando se pensa na inclusão, tomando como parâmetro o modelo hegemônico, e não as próprias necessidades e realidade do aluno em situação de inclusão, está, assim, estabelecendo-se barreiras, que por sua vez podem gerar ou cristalizar preconceitos.

O preconceito constitui-se, pois, de imagens equivocadas, cujo fundamento é a ignorância com relação ao outro que não se enquadra nos padrões culturais criados pela sociedade, trazendo como desdobramento mecanismos de negação social, já que as diferenças são concebidas como “falta, carência ou impossibilidade” (SILVA, 2008, p. 68).

Portanto, incluir, no sentido de tão somente admitir o aluno com necessidades específicas em sala de aula, sem pensar as suas especificidades, ou melhor, sem pensá-lo como um indivíduo integral e seu processo de aprendizagem, não seria excluí-lo do ensino formal? Pois uma vez que idealizamos somente um tipo de aluno (e um tipo de aprendizagem), automaticamente, os outros serão segregados ou marginalizados do processo formativo.

A educação inclusiva compreende diferentes grupos e perfis de alunos em que muitas vezes as necessidades vão além de mudanças físicas e estruturais. A escola deve ser, de fato, um espaço que garanta a todos os indivíduos o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento – com vistas ao exercício da cidadania deles. Em outras palavras, a inclusão não está em se oferecer “menos” ao aluno em tal situação, mas em promover condições para o seu desenvolvimento e participação social:

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, 2001).

Uma forma de a escola, portanto, fazer a inclusão acontecer, de fato, é começando pela

política do currículo, pois este pode ser elaborado de forma a refletir múltiplos significados. Para Maia e Pereira (2014), os currículos podem proporcionar atos de maior empoderamento dos sujeitos diante a realidade educacional e social. Nesta perspectiva, o currículo assume um lugar para além dos conteúdos. Ele “se configura como um produto das relações e das dinâmicas interativas, vivendo e instituindo poderes” (MACEDO, 2017, p. 25).

O foco no Ensino Médio talvez seja a melhor forma de percebermos a efetividade, ou não, do processo de educação inclusiva, uma vez que o currículo deste segmento deve refletir a perspectiva de futuro e as condições de participação social dos seus alunos.

Considerar que há juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, ainda, assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BNCC, 2018, p. 463).

Partindo desta lógica, faz-se importante a discussão do Ensino Médio Integrado, quando se diz respeito a educação e ao trabalho, quando se fala na formação integral do ser, e quando se pretende olhar a educação sob o viés do enfrentamento das desigualdades na sociedade brasileira. É aí que se circunscreve, também, a educação inclusiva – que valorize a diversidade humana a partir de ações que favoreçam o aprendizado e o respeito às diferenças físicas ou cognitivas.

Desta maneira, a prática inclusiva na escola deve partir da realidade sociocultural do aluno e do conhecimento das suas características, visando, assim, propor ações e recursos mediadores entre o conhecimento e o próprio contexto de aprendizagem do aluno. Para Vygotsky (2008), o meio social é envolto de significados culturais – os quais são apreendidos com a participação de mediadores, um dos quais é a linguagem. É importante dizer que para tal estudioso, a linguagem não depende necessariamente da fala, pois ela na verdade é um instrumento mental e físico, estruturante do pensamento e consequentemente das ações, das tarefas sociais.

Então podemos inferir que para uma efetiva inclusão é importante levar em consideração o entendimento da expressão comunicativa do aluno, os seus facilitadores e possíveis mediadores. Além disso, incluir é também, através das práticas educativas, proporcionar ao aluno seu acesso ao conhecimento e seu desenvolvimento para participação autônoma no mundo.

Por conseguinte, falar em autonomia no mundo pressupõe a própria prática do sujeito no seu ambiente de aprendizagem. Assim, faz-se necessário situar o presente estudo de caso e as vivências do aluno com TEA na sua realidade educacional, que é o EMI no campus São Cristóvão, no curso de agropecuária.

O Campus São Cristóvão, antes chamado de Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão, foi criado desde 1924 pelo governo do Estado de Sergipe e oferece hoje os cursos nas diferentes modalidades de ensino do IFS, a saber: cursos integrados; curso técnico de nível médio integrado à educação de jovens e adultos; cursos técnicos subsequentes e cursos superiores.

O curso técnico de nível médio integrado em agropecuária tem duração de 03 (três) anos e, segundo o projeto pedagógico do curso Resolução nº 59, Sergipe, (2018), o objetivo é a formação de um profissional para atuar no setor produtivo e de forma a melhorar a sustentabilidade da região. O currículo tem como eixo a interdisciplinaridade, a contextualização, a flexibilidade e a valorização das experiências dos alunos, bem como deve oportunizar ao aprendiz o protagonismo do processo educativo e seu desenvolvimento intelectual, humano e profissional.

Dentre as possibilidades didático-pedagógicas, são elencadas no projeto pedagógico atividades de estudo e pesquisa que relacionem os conhecimentos e não a justaposição de saberes, desenvolvimento de projetos que dialoguem com a realidade e maneiras de abordar os conteúdos observando as características biopsicossociais dos alunos. Em outras palavras, o que se pode perceber hoje é que ao buscar atender o projeto pedagógico do curso, automaticamente já está implicitamente discutindo a inclusão de alunos com necessidades específicas, pois o foco está teoricamente na aprendizagem do aluno e não na justaposição e consequente reprodução de conteúdos, tendo como critérios de avaliação os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e a utilização funcional do conhecimento.

A entrada de C1 no curso técnico de nível médio integrado em agropecuária passou por um processo inicial de reconhecimento do campus por parte de seus pais juntamente com ele. Para a família era um novo mundo, pois além da distância do campus para a sua residência em Aracaju, tamanho do campus e vasta área campestre, C1 precisaria conhecer novas pessoas e adquirir novos hábitos como almoçar no campus, ficar durante todo o dia, e principalmente, usar o transporte coletivo do campus. Por isso, a adaptação não foi tão fácil, de forma que no princípio, por exemplo, o pai ia e voltava no ônibus e ficava observando C1 durante boa parte do dia no campus. Também houve algumas orientações de profissionais e

da família à equipe do NAPNE São Cristóvão, como somente fazer uma prova por dia e em sala reservada e a restrição dele em almoçar no refeitório com os demais alunos.

Mas o que levou C1 a estudar no IFS e no Campus São Cristóvão? Na verdade, após finalizar o ensino fundamental, os pais começaram uma busca por outras possibilidades de educação, até mesmo porque C1 disse que não queria mais estudar: *“ele sempre sofreu muito nas escolas”* (F1). Por perceberem que C1 se interessava por brinquedos de animais e assuntos relativos à natureza como safári, os pais buscaram o curso de agropecuária. Como é muito comum a negação a tudo que é novidade, C1 não queria estudar no IFS (como em nenhuma outra escola), mas os pais insistiram.

“Ele se deu melhor quando chegou aqui [...] No primeiro dia depois que passou na prova foi como tivesse tomando um copo de água (não expressou sentimentos) enquanto nós vibrávamos. [...] Depois começou chegar em casa dizendo ‘quero sair’, ‘não quero entrar’, tudo que se relacionava com a escola ela não queria. Tivemos então que fazer aquele trabalho de formiguinha – com a mãe, a psicóloga. Depois C1 passou a deixar de dizer não para essa escola, passou a gostar, do jeito dele. Antigamente ele sentava no ônibus na última cadeira sozinho, hoje ele já senta perto de alguém. Na verdade, o ônibus é uma maneira de socialização [...] isso é a parte favorável, a parte boa que a gente tá notando. (F2)

Quando interrogado sobre o que achava do curso e do IFS, C1 informou que não gostava, mas que foi lá que viu pela primeira vez um porco de verdade e pegou em cobras (o que ele faz questão de mostrar no celular). Em outro momento ele declarou: *“Olha, eu vou ser bem sincero, o que eu não gosto mesmo é de estudar porque é muito entediante, deprimente e muito chato [...] só estudo para agradar meus pais [...] em relação às aulas só gosto mais das aulas práticas”*. C1 possui um discurso objetivo sobre o que acha dos estudos, ou seja, que não gosta. Contudo, ao mostrar ou falar das atividades práticas, ele denota – ainda que sem expressão facial de prazer – certa satisfação.

É importante dizer que ele participa de um projeto no campus referente a abelhas sem ferrão, pois o professor da disciplina percebeu o seu interesse pelo assunto e habilidade no manejo de tal atividade. Essas breves afirmativas nos levam à discussão do que é a escola e o ensino integral:

A escola é muito mais que apenas um espaço de socialização e de divulgação de saberes; ela é, antes de tudo, um espaço de reconstrução do ser social. Consequentemente, não cabe pensar a escola ou a educação profissional voltadas apenas para uma dimensão da vida humana: o trabalho assalariado ou a formação de um agente econômico. A educação profissional, assim como a educação básica ou ensino superior, é um espaço – não o único, mas fundamental – para a elaboração de uma identidade agregadora de várias dimensões, sejam estas

políticas, afetivas, físico-intelectuais ou econômicas. Não por acaso têm sido intensos o debate e a defesa do ensino médio integrado, pois sua essência retoma os princípios da integralidade da formação humana (OLIVEIRA, 2012, p. 97).

A formação integrada traz a ideia de uma educação emancipatória, e não o reducionismo de preparação para o trabalho. O objetivo é que o adolescente, o jovem, se perceba enquanto um cidadão que é capaz de transformar o seu meio através do pensar e para isso é necessário ter uma leitura de mundo.

Para Silva (2017), no estudo feito sobre o curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), há de certa forma uma indefinição em relação à concepção curricular e metodológica. Contudo, o que deve ser focado nesta modalidade de ensino é o direito do aluno ao desenvolvimento integral. Ele chama esta fase do ensino como uma “travessia” para algo mais amplo. Por isso, pensando nesta amplitude, o currículo precisa também refletir esta necessidade intelectual, social, profissional, humana e cultural do aluno.

O currículo tanto reflete as demandas sociais como também influencia nas necessidades da sociedade, ou seja, ele não é estanque à realidade. Contudo, é no dia a dia da escola que ele se concretiza. Por isso, precisa propiciar práticas educativas que conversem com a cultura, política e demais aspectos da vida em sociedade.

Segundo Araújo e Silva (2017), no Ensino Médio está justamente uma das oportunidades de transformação da sociedade – no sentido de ocupação de espaços de decisão em relação aos rumos sociais. Seguindo esta mesma ideia, ele vai dizer que o Ensino Médio Integrado tem como proposta o enfrentamento das desigualdades na sociedade brasileira:

Isso porque uma formação integral, que considera a dimensão social e humana da realidade e não desvincula o “saber fazer” do “saber pensar”; que fortalece a necessidade de uma educação “no” mundo e não apenas “para o mundo” [...] é, sem dúvida, uma formação que toma a pessoa humana como fim em si mesma e não como meio para qualquer outro fim humanamente ilegítimo (ARAÚJO e SILVA, 2017, p. 9).

Apesar de algumas pessoas idealizarem um aluno com TEA como “incapaz” de frequentar o ensino médio integrado, percebe-se que a previsão desta modalidade é justamente promover uma educação articulada com a visão histórica e cultural do ser humano. A Educação Profissional e Tecnológica, assim como as políticas atuais de educação estão pautadas na “viabilização de projetos adequados à diversidade dos sujeitos da educação, com respeito a suas culturas, modos de vida e suas especificidades em termo de aprendizagem” (PACHECO, 2012, p. 32). Para este autor, a educação profissional de alunos com transtornos como autismo deve ser garantida a partir da eliminação não somente de barreiras físicas, mas

de comunicação e de tudo que possa limitar a participação e consequente aprendizagem do aluno.

Ciavatta (2012) faz um questionamento acerca de que público deve ser educado: todos ou somente aqueles que são considerados socialmente mais aptos à aprendizagem? Ela deixa claro que integrar sugere pensar a educação por inteiro, em meio às diferentes realidades históricas e culturais.

A história, portanto, de C1, no contexto da EPT, mostra que as dificuldades oriundas do TEA não são impeditivas para a aprendizagem, a partir do momento que se supere a dualidade entre capazes e incapazes, entendendo que a valorização do diverso é que permite que aconteça a inclusão educacional.

E é justamente a compreensão de que a educação inclusiva perpassa pela prática educativa, que o foco não deve ser na deficiência, mas sim nas formas e possibilidades de aprendizagem, nos processos formativos que ocorrem no meio social. A prática educativa é integrante da dinâmica social e o sujeito se educa justamente neste processo dinâmico, desafiador e mediatizante.

Por fim, é importante não perdermos de vista que falar em inclusão educacional pressupõe, pelo menos, duas situações. A primeira é a própria integração do sujeito no meio cultural escolar, e a outra é o aprendizado dele neste contexto. A responsabilidade da escola é justamente em não proporcionar ao aluno somente a inclusão social, mas sim, garantir a ele a significação cultural da escola, que passa pelo aprendizado de conteúdos, aquisição de habilidades, conhecimentos para a vida, e principalmente articulação dos saberes, a fim do desenvolvimento e transformação do educando juntamente com a transformação do seu contexto social.

4. O PRODUTO EDUCACIONAL⁵

O mestrado profissional (MP) visa à produção de conhecimento que possa ser aplicado em determinado contexto social e que articule a pesquisa com o fazer profissional. Em relação aos mestrados da área de ensino, o objetivo é o desenvolvimento de um produto de natureza educacional, de forma que contribua para a educação em espaços formais ou não formais.

Um produto educacional pode ser, segundo CAPES (2013), uma sequência didática, um aplicativo, uma exposição, um jogo, um equipamento, dentre outros, os quais possam trazer uma melhoria ao processo de ensino e aprendizagem. Souza et al (2015) estabelece como categorias de produtos educacionais a sequência de atividade, a proposta de formação docente, o instrumento avaliativo e o material didático. A primeira categoria engloba guia de práticas pedagógicas ou didáticas, metodologia de ensino, sequência didática ou atividades que levem em consideração uma sequência. A proposta de formação docente, como sugere o próprio nome, diz respeito à formação inicial e continuada dos professores. A categoria seguinte propõe a criação de instrumentos que auxiliem a avaliação da aprendizagem.

A última categoria, na qual se insere o produto educacional elaborado na presente pesquisa, é a construção de material didático, que pode ser material concreto (jogo), audiovisual, novas mídias – os quais têm como objetivo a aprendizagem de determinado conteúdo e servir como suporte ao professor no seu fazer profissional.

Assim sendo, as etapas desta pesquisa convergiram para a construção de um produto educacional que tivesse uma relação dialética entre a fundamentação teórica e as necessidades específicas do aluno em situação de inclusão por TEA. Para isso, a pesquisa de campo possibilitou o conhecimento do fenômeno para que a elaboração do produto contribuísse no processo de aprendizagem do aluno.

E como chegamos então no produto?

Como explicitado, a pesquisa de campo foi revelando o perfil e necessidades do aluno. E, pensando nas dimensões que envolvem a aprendizagem, a saber, cognitiva, afetiva e relacional; tanto a observação e as entrevistas (na primeira fase da pesquisa) apontaram como maior necessidade do aluno o desenvolvimento de sua aprendizagem no aspecto relacional. Desta maneira, buscamos construir um produto que possibilitasse a discussão de conteúdo da

⁵ O Produto elaborado durante a pesquisa, a saber, jogo Imagem e Interação, está disponibilizado no Portal Educapes no link: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/567643>

área de linguagem que tivesse como estratégia prática a relação entre os pares, ou seja, que promovesse a construção a partir das trocas sociais.

Tal conhecimento coaduna com a proposta do mestrado profissional, no qual o estudo está voltado para “aplicação do conhecimento, ou seja, na pesquisa aplicada e no desenvolvimento de produtos e processos educacionais que sejam implementados em condições reais de ensino” (CAPES, 2013, p. 23).

Também é importante notar que no documento de área, da CAPES (2016), sobre a classificação de materiais educacionais, há a informação de que a produção técnica e tecnológica em Ensino vem crescendo no Brasil, o que traz a necessidade do reconhecimento desta produção – a qual é destinada a determinados públicos e envolve a formação em ambientes de ensino formal ou não formal. Segundo o documento, a investigação na Área de Ensino está direcionada aos processos de transformação do ensino no país, uma vez que toma a diversidade como seu foco de estudo:

Além disso, no PNE há estratégias específicas para a inclusão de minorias, como alunos com deficiência, indígenas, quilombolas, estudantes do campo e alunos em regime de liberdade assistida. A Área de Ensino também toma essas temáticas como objetos de investigação. A universalização e ampliação do acesso e atendimento em todos os níveis educacionais são metas mencionadas ao longo do PNE (CAPES, 2016, p.11).

Assim, a pesquisa trouxe como produto educacional a elaboração de um jogo que expôs conteúdos de linguagem de forma interativa, possibilitando ao aluno o desenvolvimento cognitivo em uma perspectiva dialética que focou nos aspectos da linguagem e comunicação, atenção, memória, percepção, pensamento. Vale dizer que a proposta esteve articulada com as reais necessidades e possibilidades dele.

De acordo com Vygotsky (2010), o qual destacava os aspectos sociais da aprendizagem, uma educação não deve ser focada tão somente na pedagogia, mas sim na maneira para se desenvolver as habilidades pedagógicas. Em outras palavras, ele apontava para uma abordagem educacional com vistas às estratégias pedagógicas que ajudassem no desenvolvimento das potencialidades, e não em uma educação que focasse na dificuldade.

Partindo desta lógica, a elaboração do produto educacional não visou evidenciar “falhas” de aprendizagem, pelo contrário, o objetivo foi apresentar estratégias educativas que dialogassem com a necessidade do sujeito.

Visto que o TEA é um transtorno do desenvolvimento marcado principalmente pela dificuldade para interagir socialmente e da dificuldade linguística, além de apresentar comportamento restritivo, foi de suma importância a fundamentação no campo da linguagem

para a construção de um produto que possibilitasse a prática conversacional através de temas transversais que circundam a formação do ser; interpretação; memória; atenção e intertextualidade; e outros aspectos linguísticos.

A construção do produto foi socializada com um professor da área de língua portuguesa do campus São Cristóvão – que é professor do aluno do caso – o qual manteve interesse com o objetivo da pesquisa e da metodologia educativa proposta, bem como uma técnica em assuntos educacionais do NAPNE, também com formação em língua portuguesa. Estes foram os aplicadores do produto e puderam, quando da fase teste do produto, fazer inferências sobre a aplicabilidade e possíveis adaptações para o caso em tela.

A elaboração do produto aconteceu durante o próprio processo de pesquisa em campo, onde o contato com a amostragem através das técnicas escolhidas, com o aparato teórico e documental (incluindo os planos de ensino de língua portuguesa do 1º ao 3º ano do curso técnico em agropecuária), e principalmente a partir da investigação sobre o processo e realidade de aprendizagem do aluno, evidenciaram as necessidades específicas para a construção de um jogo que fosse um auxílio pedagógico e que possibilitasse o desenvolvimento cognitivo do mesmo.

Alguns passos foram necessários para a preparação do produto, a saber: 1) conhecer o aluno e seu contexto – os potenciais e dificuldades; 2) a relação com os outros – como estava estabelecida a mediação com a família, professores e colegas da instituição; 3) articulação com os professores da área de linguagem e outros – que conhecem, mais de perto, a realidade linguística e comunicativa do aluno.

Os jogos, principalmente os coletivos, são importantes ferramentas de ensino, e não somente de entretenimento, uma vez que permitem através do desafio uma aprendizagem que vai além da sala de aula. O jogo proporciona prazer, troca de informações, discussão de valores e atitudes, imaginação e a integração entre os pares, e consequente crescimento social.

4.1. Jogo e aprendizagem

O termo jogo muitas vezes é utilizado de forma indistinta para expressar o material ou brinquedo, como por exemplo, uma bola, para significar o uso que se dá ao material, ou seja, a brincadeira, como é o caso do futebol. A variação dos termos jogo, brinquedo e brincadeira estão também voltados à presença de mais ou menos regras, da faixa etária a que se destinam, da maior ou menor liberdade em modificar a estrutura previamente estabelecida.

De modo geral, a palavra brincadeira está mais voltada ao público infantil, enquanto a palavra jogo a um público mais jovem e adulto. Conforme Dicionário Etimológico (2019), compreende ao significado da palavra jogo: brinquedo, divertimento, passatempo sujeito a regras, ou até uma coleção. Por aí, percebe-se que seja qual for a definição ou amplitude que dermos aos termos, o importante é que todos eles estão voltados a uma ação lúdica que faz parte tanto do universo infantil quanto do universo adulto, que está presente em todas as culturas, classes sociais, e em todos os tempos. Faz parte de nossas vidas.

Para Kishimoto (1994, 2016), o brinquedo é um objeto que dá suporte à brincadeira. Desta forma, ele não tem uma função específica, uma vez que pode ser utilizado de variadas formas. Ela difere o brinquedo do jogo, pois acredita que de forma explícita ou não, o jogo requer do jogador determinadas habilidades, e, além disso, o jogo é definido por estruturas e regras prévias.

Partindo deste entendimento, nesta pesquisa, o termo jogo foi utilizado enquanto suporte físico impregnado de significações e que possui regras precisas. Em outras palavras, quando falamos em jogo, entendemos, aqui, que o que o define é sua especificidade, a maneira que o objeto é utilizado. No jogo Imagem e Interação, o jogo propriamente dito só acontece quando damos um uso específico para as cartas, quando delimitamos as regras que orientarão o uso destas. Caso contrário, as cartas, dispostas no tabuleiro, só seriam objetos, brinquedo que poderia inclusive ser utilizado com outro propósito:

Nomear o jogo lhe dá um corpo e organiza suas peripécias: como síntese de expressão, como economia de forças, a palavra evoca as convenções e os procedimentos. Basta dizer: “estou jogando...” para consagrar essa compreensão e essa adesão.

Em resumo, a unicidade do brinquedo caracteriza o jogo, assim como sua especificidade define um jogo. (VIAL, 2015, p. 102)

Portanto, podemos dizer que o fim do jogo é o próprio jogo, uma vez que ele é carregado de intencionalidades. Quando da criação, o jogo se estabelece como um projeto, mas quando este é exposto e adotado em determinado contexto, ele passa a ter consequências, como desenvolver habilidades de atenção, decisão tática, previsibilidade, criatividade.

O fato é que o jogo é tão significativo nas mais diversas culturas, que uma única teoria não conseguiria abarcar o conceito, o alcance e a função de tal elemento. Desta maneira, adotaremos o conceito de jogo trazida por Huizinga (2010):

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo,

acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (HUIZINGA, 2010, p. 33)

Então, o jogo está, de certa forma, preso a um tempo e espaço, à vontade de adesão dos participantes e principalmente às regras que o caracteriza. Contudo, há um elemento que parece ser o grande atrativo do jogo: ele transcende à realidade. Ainda que alguns jogos possam representar fatos do cotidiano, a verdade é que, ao jogar, os participantes dão evasão a outras realidades, outros mundos e novas possibilidades.

Outro ponto que está presente nos diferentes tipos de jogos é a tensão, a qual pode ser compreendida como o elemento surpresa, a incerteza – principalmente nos jogos voltados ao público adolescente ou adulto. O que faz a pessoa jogar é justamente a vontade de ganhar (quando o jogo é coletivo) ou superar seus próprios limites (em jogos mais individuais).

Para que esta tensão aconteça e permaneça durante a jogada é que se fazem necessárias as regras. Kishimoto (1994) ressalta a importância do sistema de regras, além do jogo ser entendido como um objeto e como resultado de um sistema linguístico voltado a determinado contexto social.

[...]cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem. [...] um sistema de regras permite identificar, em qualquer jogo, uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade. [...] São estruturas sequenciais de regras que permitem diferenciar cada jogo, ocorrendo superposição com a situação lúdica, uma vez que, quando alguém joga, está executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade lúdica (KISHIMOTO, 1994, p. 16-17).

O sistema de regras vai modificando conforme as etapas etárias, pois como já vimos, o jogo não acaba na infância, mas vai ganhando novos sentidos e especificidades. Na adolescência, por exemplo, há uma consciência de que estas são possíveis, devido a acordos feitos entre os participantes, bem como de que elas podem mudar quando da necessidade de transformar a lógica do jogo.

Ao nos reportarmos ao jogo em sala de aula, normalmente direcionamos aos jogos de regras. Mas não puramente às regras, visto que são elementos importantes o contexto social, o cooperativismo, e principalmente o seu caráter educativo. Este último caracteriza-o como jogo pedagógico, o qual não renuncia à sua natureza lúdica, mas é utilizado de forma intencional, associado a um contexto e permite a intervenção do professor com vistas a um aperfeiçoamento do aprendizado. Ou seja, não se joga por jogar.

[...] ao subordinar todo o comportamento a certas regras convencionais, ele é o primeiro a ensinar uma conduta racional e consciente. [...] todo pensamento surge como resposta a um problema, como resultado de um novo ou difícil

contato com os elementos do meio [...] o jogo é um sistema racional e adequado, planejado, **coordenado socialmente**, subordinado a certas regras (VYGOTSKY, 2007, p. 107, grifo nosso).

Portanto, o elemento social também é a base para o jogo, pois este acontece na interação, no envolvimento na atividade. A intervenção pedagógica a partir do jogo permite a participação dos alunos em uma situação interativa e ao trabalho de forma cooperativa. Desta forma, o jogo e o aspecto social se fundem a fim de trazerem ambientes conflitantes, os quais, bem mediados, possibilitam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e relacional/ social do aluno.

O aspecto social é, então, um fator de destaque quando falamos em jogos. Por isso, ligado também ao social, está a influência ou valor cultural que permeia a ideia do brincar, do jogar e do brinquedo. O jogo tem um significado, uma função social, e isto só é possível por meio da cultura.

Encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos. Em toda parte encontramos presente o jogo, como uma qualidade de ação bem determinada e distinta da vida “comum” (HUIZINGA, 2010, p. 6).

Na fase da adolescência e juventude, o jogo pode denotar, inclusive, de forma implícita, a relação com o mundo do trabalho – do sucesso pessoal ou profissional. Vejamos: quando jogamos, jogamos por alguma coisa (prêmio, aplausos, honra, prestígio, assimilar conteúdo, trabalhar as emoções), ou seja, há um ganho. Da mesma forma acontece com o trabalho, pois trabalhamos também para ganhar (dinheiro, sucesso, reconhecimento). E tudo isto está imbricado na cultura. Quando analisamos o comportamento de uma pessoa no jogo, de certa forma, conseguimos percebê-la nas demais relações interpessoais, principalmente profissionalmente. Talvez seja por isso que usamos no mundo do trabalho a definição de pessoas mais ou menos competitivas.

E nesta contínua relação entre jogo e cultura, jogo e realidade, jogo e atividade... surge também, principalmente no mundo escolar, a relação entre o jogo e a aprendizagem, que diz respeito a usar o jogo como uma das muitas modalidades de prática educativa. Neste sentido, o jogo não é tão somente um passatempo ou uma atividade menos importante, mas sim, uma atividade com potencial para ajudar na elevação cognitiva dos alunos.

E por que muitos professores não dão o devido crédito ao jogo na sala de aula? Precisariamos aí recorrer aos valores que baseiam a nossa educação, onde podemos inferir que educação e prazer não andam juntos. O prazer ou lazer normalmente ganham uma

conotação pejorativa. No entanto, por este não ser o foco do nosso presente estudo, limitaremos a pensar como a prática educativa do jogo pode sim articular conteúdo, aprendizagem e prazer.

Os conteúdos socioculturais, com suas respectivas metodologias, servem de suporte para o desenvolvimento de habilidades e hábitos, formando a personalidade dos educandos como sujeitos ativos, criativos; enfim, como cidadãos. [...] A aprendizagem espontânea e informal ocorre nas múltiplas situações de vivência do cotidiano. Aprendemos nas convivências com outras pessoas, na rua, nos passeios, em excursões etc. [...] O que se passa dentro de uma sala de aula ultrapassa, em muito, aquilo que o professor ensina, acompanha e controla. As múltiplas relações com os colegas, as formas de ser e de reagir... Essa aprendizagem espontânea é significativa para a vida humana, porém insuficiente para dar conta da assimilação ativa dos conteúdos socioculturais elaborados (LUCKESI, 2010, p. 130-131).

Portanto, o jogo é um elemento sociocultural que na sala de aula promove a participação do aluno na construção de conceitos e assimilação dos conteúdos de maneira não somente prazerosas, mas principalmente com sentido. No jogo, ou pelo menos em um bom jogo com características educativas, o conteúdo vem expresso de maneira significativa. Há um ensino intencional, ao mesmo tempo em que uma aprendizagem e desenvolvimento cognitivo vão sendo construídos de maneira espontânea, que até parece desinteressada.

O jogo é uma prática que ao ser jogado na sala de aula possibilita interação entre os alunos, e nesta interação o aprendizado vai ganhando novos significados e ao serem internalizados dá-se o processo de desenvolvimento.

Assim como toda prática pedagógica, o jogo “Imagem e Interação” – nome do jogo elaborado a partir da pesquisa – pressupõe um aporte teórico que o sustente.

4.2 Bases teóricas do jogo Imagem e Interação

A criação de um jogo ou de outro material didático pode parecer algo simples. Contudo, ao elaborar um produto educacional com objetivos de aprimorar ou auxiliar uma prática pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, faz-se necessário recorrermos às teorias que deem suporte a intervenção.

Ao nos debruçarmos sobre o caso do aluno com TEA, ficou evidente que a ação pedagógica deveria ser algo voltado para a comunicação e interação do sujeito com, pelo menos, a turma em que ele está matriculado. Uma vez que o termo comunicação possui diferentes interpretações e vertentes de análise, esclarecemos que, neste estudo, direcionamos

a comunicação a um paradigma relacional, onde a linguagem é responsável em mediar as relações sociais, nas quais encontra-se o processo de comunicação entre sujeitos:

Sob a luz do modelo relacional, em que a comunicação é considerada essencial à experiência humana em sociedade, ou seja, à constituição de um mundo comum por meio da ação, compreendemos que o processo comunicativo é mais amplo e pressupõe circularidade. Nesse processo, tanto emissor quanto receptor são sujeitos que se afetam e se ajustam reciprocamente na interação, ou seja, estão em ação e agem tendo como referencial a ação do outro (LIMA; BASTOS, 2012).

A cada observação, análise documental e entrevista, ia ganhando corpo a ideia de um material didático que possibilitasse uma proposta de prática educativa inclusiva, em outras palavras, que fosse para uso em sala de aula, que proporcionasse o diálogo entre os alunos e que pudesse respeitar as opiniões e individualidades de cada um, tanto de C1 como também dos outros integrantes da sala.

Nesse sentido, defendemos que o desafio para a escola atual é tanto ouvir seus sujeitos e conhecer a realidade de cada um deles, quanto mediar os conhecimentos de acordo com o nível de maturação proximal encontrado. Ocorre que esses princípios destoam amplamente das práticas excludentes encontradas nas escolas tradicionais que primam pela memorização de conteúdos, para determinar a aprendizagem e o desenvolvimento. É mister repensar a sala de aula e construir práticas pedagógicas que avancem da educação tradicional para **construir uma sala de aula para toda turma verdadeiramente inclusiva** (TELES, 2017, p. 64-65, grifo nosso).

Portanto, a educação para a inclusão precisa propor práticas as quais cada aluno possa contribuir na construção, discussão ou assimilação de conteúdos de acordo com as próprias possibilidades cognitivas. A maturação proximal diz respeito ao conhecimento que pode ser adquirido na participação do “outro”, de forma que, ao partilhar através da linguagem o seu saber, possibilita o desenvolvimento de outro sujeito.

Uma vez que a pesquisa teve o foco numa aprendizagem socioconstrutivista, na qual a linguagem e presença do “outro” são molas mestras para o desenvolvimento cognitivo, o produto foi principalmente baseado na teoria histórico-cultural de Vygotsky. Desta forma, antes de falarmos sobre o jogo, suas regras e objetivos, discutiremos todo o aporte teórico utilizado e norteador da pesquisa como a aprendizagem na visão histórico-cultural; a constituição da linguagem e a relação da linguagem com o pensamento; e, por fim, um direcionamento ao estudo da semiótica, e da intertextualidade imagética ou intericonicidade.

4.2.1 O interacionismo na teoria histórico-cultural

O termo interacionismo é atribuído primeiramente ao filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804), quando postulou a integração dos pensamentos filosóficos racionalistas – com foco no interno e no sujeito, e, os pensamentos empiristas – voltados para o externo, para o meio. Trazendo as contribuições de Kant para o ramo da aprendizagem e desenvolvimento e a interação sujeito, objeto na construção do conhecimento, temos as teorias interacionistas da aprendizagem, onde Piaget e Vygotsky são as principais referências. Apesar de se complementarem, os estudos do primeiro focam nos processos internos da criança, enquanto Vygotsky atribui ao meio o processo de desenvolvimento do sujeito.

Em ambos a cognição também é vista como um sistema complexo, e é caracterizada por um conjunto específico de propriedades e relações funcionais, como por exemplo: a totalidade, a interdependência, a hierarquia funcional, a autorregulação, a interação com o exterior, a homeostasia mental e a equifinalidade. Em seu conjunto dinâmico e interativo, a cognição acaba por formar sistemas de sistemas cada vez mais complexos, fazendo com que **o funcionamento de uma função dependa** do desenvolvimento e **da potencialidade interativa** do sistema cognitivo central (FONSECA, 2018, p. 78, grifo nosso).

Se essa potencialidade interativa do sistema cognitivo une as ideias de Piaget e Vygotsky, as diferenças acabam delimitando a contribuição de cada um para a discussão sobre o processo de interação do sujeito com o objeto. Fonseca (2018) traça as particularidades dos enfoques de cada um:

Quadro 5 - Teorias interacionistas da aprendizagem.

Piaget	Vygotsky
Individualismo cognitivo	Enfoque sociocultural
Reestruturação interna do pensamento	Reestruturação externa do pensamento
Construção da cognição	Coconstrução da cognição
Interação sem ajuda	Interação com ajuda
Zona de Desenvolvimento Atual	Zona de Desenvolvimento Proximal
Linguagem egocêntrica	Linguagem heterocêntrica
Sujeito autor da própria aprendizagem	Sujeito coautor da própria aprendizagem
Centralização no produto	Centralização no processo

Fonte: Adaptado de Fonseca (2018).

A partir deste quadro-resumo, podemos dizer que tanto Vygotsky como Piaget deixaram uma importante contribuição para as teorias interacionistas. Contudo, para esta pesquisa e elaboração do produto educacional, focamos na visão de Vygotsky sobre a relação sujeito-objeto e como se dá a mediação da aprendizagem. Em virtude deste estar centrado no

aspecto sociocultural, a maioria dos estudos denominam a sua teoria como sociointeracionista, ou teoria histórico-cultural.

Vygotsky foi um filósofo e psicólogo russo que iniciou seus trabalhos após a Revolução Russa de 1917. É importante dizer que sua obra tem um viés nas contradições sociais e respeitando a ideia de processo histórico, o que já era de se esperar, em virtude de ter sido influenciado pelas teorias de Marx e Engels. Assim, a teoria histórico-cultural de Vygotsky fala de uma natureza social da aprendizagem, de forma que as funções psicológicas superiores são desenvolvidas pelas interações sociais.

A expressão “funções psicológicas superiores” são comumente usadas nos livros de Vygotsky, e dizem respeito à própria essência do psiquismo: inteligência, fala, memória lógica, consciência, atenção deliberada, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. Tais processos psicológicos são complexos, e, por isso, não acontecem de forma imediata, ou seja, não são fruto de uma aprendizagem inicial. Como já falamos na seção anterior, a aprendizagem para Vygotsky acontece nas práticas socioculturais e desencadeiam o desenvolvimento do sujeito. O nome da sua teoria já indica a lógica do seu pensamento: a aprendizagem a partir da consciência histórica e de um processo cultural.

Vygotsky (2010) diz que a nossa constituição como humanos se dá justamente pela experiência histórica e a consciência que temos dela. Em outras palavras, as informações e conhecimentos que adquirimos não são transmitidos biologicamente, mas de forma social pelas trocas culturais. Assim, “falar de desenvolvimento cultural da criança (do ser humano) é falar da construção de uma história pessoal no interior da história social dos homens” (PINO, 2005, p. 158).

Como o termo cultura é utilizado comumente em várias áreas do conhecimento (sobretudo na antropologia) e abordagens, faz-se necessário situarmos o entendimento de cultura no presente estudo, pois apesar de Vygotsky não ter se preocupado em conceituar a palavra cultura, ele a utilizou como um dos fundamentos da sua teoria.

Conforme o dicionário etimológico (2019), a origem da palavra cultura vem do latim *cultura*, *culturae* e significa “ação de tratar” ou “cultivar a mente e os conhecimentos”. Por esta definição, fica claro que ela pode estar associada às questões de terra como também a uma ação mental. No entanto, para Vygotsky, a cultura é a natureza do próprio desenvolvimento, ou seja, ela tem um papel central na aprendizagem. Pino (2005), estudioso das obras de Vygotsky, diz que, ao analisá-las, pode-se dizer que a cultura é:

[...] obra do homem e, por conseguinte, não é obra da natureza. Isto quer dizer que entre cultura e natureza existe uma linha divisória que as separa e que as une e essa linha passa pelo homem, ao mesmo tempo natureza e agente da sua transformação; portanto alguém capaz de produzir cultura, mas incapaz de criar a natureza (PINO, 2005, p. 89).

Desta forma, ele faz a distinção entre natureza e cultura, onde esta não é algo natural, pelo contrário, ela é resultado da atividade do homem. Por conseguinte, o homem é o grande responsável em unir a natureza e a cultura. Isto quer dizer que a cultura não cria a natureza, mas a modifica a partir da aquisição, pelo sujeito, de novas representações simbólicas. Do mesmo modo, “o desenvolvimento cultural da criança, mais do que inserção dela na cultura, é inserção da cultura nela para torná-la um ser cultural” (PINO, 2005, p. 158).

Mesmo não negando a influência biológica no desenvolvimento do ser humano, a teoria histórico-cultural, certamente, traz um novo olhar sobre o assunto ao defender o desenvolvimento do psiquismo humano como um processo marcado por continuidade histórica, rupturas e novas aquisições – tudo isso é totalmente contrário a um padrão evolutivo puramente genético.

Enquanto Piaget enfatizou o componente biológico para o desenvolvimento cognitivo – onde a construção do conhecimento parte do individual para o social – Vygotsky enfatizou o componente cultural, o contexto no qual o sujeito esteja envolvido. Desta maneira, a pessoa se desenvolve, culturalmente, na interação com os outros.

Vale dizer que o encontro entre uma pessoa mais “experiente” como uma pessoa “menos experiente” (no sentido de possuir determinados conhecimentos que o outro ainda não tem) normalmente não é confortável, pois pressupõe certo esforço, escolha ou conflito.

Na busca em estabelecer a relação entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprender do sujeito, Vygotsky elaborou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que de forma sucinta significa a lacuna entre o que “já se sabe fazer” o e que “pode fazer”. É importante deixar claro que não diz respeito “ao que se deseja fazer” simplesmente, pois o sujeito pode desejar conhecer algo que não esteja “dentro” da sua zona proximal.

A ZDP (conhecimento novo a ser aprendido, apropriado ou adicionado ao conhecimento anterior), da qual vão emergir novas capacidades no mediatizado por ação intencional, significativa, assistida, apoiada, persistente e transcendente do mediatizador. Atuando na ZDP do mediatizado, o mediatizador, em cooperação ou em tutorização, assiste-o na resolução de tarefas ou problemas e faz avançar o seu desenvolvimento cognitivo na direção do modelo cognitivo idealizado superando as suas dificuldades, sem as quais não seria possível; guiar, elevar, otimizar, melhorar, modificabilizar ou expandir o seu nível de desempenho, de performance, de realização ou de excelência de rendimento na aprendizagem para situações inéditas e mais complexas (FONSECA, 2018, p. 118).

O entendimento adequado da ZDP pode facilitar muito o fazer do professor no tocante à adequação dos conteúdos a serem ensinados em sala de aula, isto porque, segundo esta teoria, para se adquirir novos conhecimentos é necessário que o aluno seja exposto a uma situação, problema ou conteúdo que ainda não domine (que não seja cômodo ou confortável para ele). Contudo, a ideia de zona é justamente porque deve haver um equilíbrio. Para ensinar algo complexo, primeiro iniciamos de uma situação mais simples e vamos aumentando o nível de complexidade gradativamente.

Apesar de a ZDP acontecer de forma muito natural nos diversos contextos sociais, é importante lembrar que Vygotsky fala de uma exposição do aluno a outros níveis de complexidades de forma intencional, e não aleatória, de forma que se consiga, inclusive observar de fato o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Algumas pessoas, principalmente professores, dizem não saber, por exemplo, como trabalhar com um aluno autista. E, parece-nos que uma boa estratégia é justamente iniciar pensando na ZDP do aluno, através da mediação dele mesmo (o professor) ou algum colega mais experiente. O ambiente escolar é um lugar totalmente propício para que a ZDP seja bem desenvolvida, pois através das diferentes experiências e atividades, o sujeito da aprendizagem desperta diversos processos internos e desenvolve as funções psicológicas superiores.

Quando trazemos essa contribuição para um aluno com TEA também percebemos que há significado, pois a depender do grau do transtorno do sujeito, a “ajuda” ou “apoio” (conforme o quadro 3), pode proporcionar ao autista a aquisição de novas habilidades e conhecimentos. Em outras palavras, o que é denominado no DSM -5 como “apoio” podemos traduzir para a teoria histórico-cultural como mediador, de forma que “a discrepância entre a idade mental real de uma criança e o nível que ela atinge ao resolver problemas com o auxílio de outra pessoa indicam a zona do seu desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2008, p. 128).

A imitação também desempenha um papel importante no processo de aprendizagem. Vygotsky chega a dizer que ela é indispensável, pois “o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 2008, p. 129). Desta forma, o aprendizado segue à frente, e é positivo, a partir do momento que serve como guia, aponta para um futuro e para o potencial de desenvolvimento.

Uma vez que este estudo está direcionado ao TEA, entendemos quem ao considerarmos a cooperação e o auxílio de outros no processo de aprendizagem, o foco deixa de estar nas limitações apresentadas pelo autista, mas sim direcioná-lo para o que ainda não sabe fazer, mas tem condição de fazer num futuro próximo. Isso mostra a natureza social e

cultural do desenvolvimento das funções superiores, quer dizer, da participação do “outro” na formação do sujeito.

4.2.2 A constituição da linguagem

O estudo da linguagem sempre motivou a sociedade. No período clássico, por exemplo, Platão dizia que a linguagem é um instrumento do pensamento, enquanto para Aristóteles a linguagem tem como função expressar os estados da alma e isso é propriedade da espécie humana. Somente a partir dessas colocações percebemos como é complexo entender a linguagem, e principalmente quando ela surge para o ser humano. Se considerarmos o raciocínio de Platão, então a linguagem serviria para expressar o que pensamos, ou seja, estaria subordinada a ele.

Várias são as áreas que se dedicam ao estudo da linguagem: ciências sociais, psicologia, linguística, antropologia, filosofia. Na antropologia, por exemplo, temos Franz Boas e Bronislaw Malinowski, os quais trouxeram como contribuição a discussão da linguagem a partir da perspectiva da cultura.

É importante dizer que apesar de termos a língua/a palavra como a mais expressiva forma de linguagem, outros signos também fazem parte da linguagem. A linguagem não verbal como o gesto, as imagens, o movimento, a pintura, o som também comunicam e são aprendidos socialmente.

O signo, de maneira geral, é algo que faz referência a outro elemento, como se fosse o representante de tal elemento. Para Vygotsky, a palavra é o signo mediador das relações entre os homens. Apesar de haver outros signos, a exemplo de uma obra de arte que representa um período histórico, sem dúvida alguma, o signo linguístico é o mais reconhecido, e de acordo com as contribuições de Vygotsky para a ciência da linguagem, o mais importante para o desenvolvimento intelectual do homem.

Saussure (2006), um dos mais importantes linguistas do século XX, traz uma definição de linguagem a partir da diferenciação com o termo “língua”. Nessa definição, a linguagem tem um lugar de destaque, ou seja, demonstra a supremacia dela em relação a língua, a qual é tão somente uma parte da linguagem.

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, **a linguagem é multiforme e heteróclita;**

o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade (SAUSSURE, 2006, p. 17, grifo nosso).

Hoje uma área que congrega vários estudos sobre a linguagem, de forma interdisciplinar – compreendendo a linguística, a psicologia e demais ciências –, é a psicolinguística, que objetiva a explicação de como se dá a aquisição, utilização e desenvolvimento da linguagem.

Santos e Ferreira (2017) trazem três concepções da linguagem: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como interação. Na primeira, o sujeito não sofre influência do meio externo para a compreensão e aquisição do conhecimento. Na segunda concepção a linguagem tem como função transferir informações. É muito comum nesta concepção usar os termos código, emissor e receptor – os quais se articulam para que a comunicação aconteça.

Nas concepções descritas acima o sujeito tem um papel passivo. Já na concepção da linguagem como interação, considera-se o processo de interação entre os sujeitos – os quais desenvolvem práticas através do uso social da linguagem. Um nome que representa bem esta concepção é Bakhtin, que vê os sujeitos como agentes sociais, a partir dos diálogos.

[...] o interlocutor deixa de ser passivo, de absorver, decodificar e repassar as informações, passando a exercer o papel de sujeito ativo, fazendo as inferências pertinentes, pautado no meio social para produção do enunciado. O sujeito, por meio da linguagem, interage de forma significativa com o meio e com o outro, promovendo práticas dialógicas no processo de apreensão e construção do conhecimento (SANTOS e FERREIRA, 2017, p. 334).

Esta última concepção, a linguagem como interação, é a que mais nos interessa neste estudo. Contudo, a linguagem é um campo de conhecimento tão vasto que pode ser estudada em suas unidades linguísticas, nas teorias de aquisição da linguagem, nas características principais, bem como os problemas de linguagem (nos quais se insere o TEA).

Em relação às características principais da linguagem, podemos apontar que: ela é comunicativa, pois permite troca de informações; é estruturada e organizada; é generativa (estudo voltado para a ideia da gramática universal desenvolvido por Noam Chomsky); ela é simbólica, pois compreende símbolos e referentes; e, finalmente, ela é dinâmica – que como o nome diz, modifica-se individual e coletivamente.

Quando nos referimos às unidades linguísticas, compreendemos a linguagem nos campos: fonológico (sons da língua), gramatical (regras sintáticas e morfológicas), semântico (significado das palavras) e pragmático (uso no contexto social). Contudo, alguns estudos

trazem como unidades o conteúdo (voltado à semântica); a forma (aspectos fonológicos e sintáticos) e o uso (que seria a pragmática). Vale dizer que o aspecto da pragmática, associado ao conteúdo é muito importante quando vamos estudar a linguagem dos autistas, sobretudo àqueles que não têm grandes comprometimentos na área da linguagem, e que, por isso, normalmente falam e escrevem muito bem, contudo, com pouca competência de uso em diferentes contextos.

As teorias que se debruçam no estudo da linguagem são: o Behaviorismo, que defende que a linguagem é aprendida através do processo estímulo – resposta, imitação e reforço; o Inatismo, que acredita que a estrutura já está pronta e o ambiente faz disparar a linguagem; o Interacionismo (construtivismo), muito conhecido pelo seu representante Piaget, o qual fala que a linguagem é produto do aparelho biológico em interação com o ambiente; o Sociointeracionismo, difundido por Vygotsky, o qual acredita que a linguagem acontece por mediação e interação; e a Psicanálise, que, apesar de ter Freud como principal nome, foi Lacan que buscou estudar o inconsciente como uma linguagem.

Façamos uma consideração sobre a teoria Behaviorista e a Sociointeracionista: A primeira tem como principal representante Skinner, que desenvolveu os primeiros estudos no campo da linguagem e entende o sujeito como uma tábula rasa e, por isso, o que ele aprende é porque há um sistema contínuo de reforço. Os estudiosos da área acreditam que o reforço “é um tipo de consequência do comportamento que aumenta a probabilidade de um determinado comportamento voltar a ocorrer” (MOREIRA e MEDEIROS, 2008, p. 62). Desta maneira, quando a criança começa a falar as primeiras palavras é natural os pais baterem palmas e sorrirem, isso funciona como um reforçador positivo, e, por isso, a criança é motivada/condicionada a voltar a falar.

Já no Sociointeracionismo a aquisição da linguagem passa por três fases: a linguagem social – que possui a função de denominar e comunicar, sendo a primeira linguagem que surge; depois, a linguagem egocêntrica e a linguagem interior, esta intimamente ligada ao pensamento. A linguagem social vai se transformando até passar de egocêntrica, que já está próxima do pensamento. Diferentemente de Platão, para Vygotsky o pensamento não se reflete na palavra, mas, a palavra sim, permite a transformação do pensamento a partir da mediação social.

Em relação aos problemas de linguagem, além do TEA, existem muitos outros que afetam a execução da fala ou ao uso funcional da linguagem, como as psicoses, dislalia, disfasia, atrasos da fala, gagueira dentre outros. Porém, vários ramos do conhecimento têm se interessado no estudo da linguagem do autista, seja em aspectos fonológicos, principalmente

para os autistas não verbais; seja nos aspectos do uso intencional da fala associado ao pensamento e significações. Orrú (2012) faz um levantamento dos principais problemas de linguagem associados ao TEA:

Não apenas os autistas em situação de maior comprometimento, mas também autistas de alto funcionamento apresentam **problemas em sua comunicação**, podendo manifestar ecolalias e uso estereotipado da fala. Assim, dentro dos problemas de linguagem do autista, a literatura destaca: a ausência de fala, puxando, empurrando ou conduzindo fisicamente o parceiro de comunicação para expressar seu desejo; retardo no desenvolvimento da fala, retrocesso dessa capacidade já adquirida e emudecimento em alguns casos; expressões por meio do uso de uma ou duas palavras ao invés da elaboração de frases; ausência de espontaneidade na fala; pouca fala comunicativa, com tendências ao monólogo; fala nem sempre corresponde ao contexto; utilização de pronome pessoal na terceira pessoa do discurso ao invés da primeira; frases gramaticais incorretas; expressões bizarras, neologismos; estranha linguagem melódica e monótona; dificuldade de compreensão de frases complexas; dificuldade na compreensão de informações ou significados abstratos; mímica e gesticulação mínimas; ecolalia imediata e/ou posterior; predominância do uso de substantivos e verbos; pouca alteração na expressão emocional; ausência ou pouco contato olho a olho; falta de função nas formas verbais e na palavra; pouca tolerância para frustrações; interesse e iniciativas limitadas (ORRÚ, 2012, p. 39-40, grifo nosso).

Portanto, todas essas características envolvendo a linguagem do autista, ainda que saibamos que nem todos irão apresentar todas as características, certamente comprometem o uso funcional e significativo da linguagem. Por conseguinte, afetam em seus relacionamentos interpessoais. No entanto, é justamente no meio social onde a comunicação pode se desenvolver, de forma que a ação e interação possibilitem o desenvolvimento cognitivo e social.

Vygotsky não realizou estudos voltados ao autismo, contudo, suas obras e muitos estudiosos delas acreditam que a linguagem/palavra é a grande estruturante do pensamento. Daí a importância do estudo mais específico da linguagem e pensamento na visão da teoria histórico-cultural. Afinal, a linguagem se manifesta enquanto mediadora entre os sujeitos sociais e culturais e provoca transformações neste processo dinâmico de interação.

4.2.2.1 Linguagem e pensamento

A obra *Pensamento e Linguagem* de Vygotsky é uma das mais lidas seja no ramo da educação, da psicologia, linguística e outras que tenham a linguagem e o desenvolvimento cognitivo como interesse de estudo. Por isso, este tópico é destinado ao detalhamento da referida obra, com o objetivo de entender o processo de desenvolvimento do ser humano a

partir da linguagem, que como o autor afirma, a linguagem é a função psíquica superior e tem base histórica e cultural.

Apesar de haver teorias e concepções de que o pensamento de sobrepõe à linguagem e que a mesma só acontece porque há um desenvolvimento cognitivo para tal, Vygotsky vai afirmar que na verdade há uma relação entre o pensamento e a linguagem/a palavra, e o que une essas duas instâncias é o significado da palavra. Ressalta-se que para o bom entendimento da obra de Vygotsky é importante ter claro o que ele entende por “significado” e “sentido”. Martins (2011), em estudo baseado na obra de Vygotsky, diz que:

O sentido é sempre uma formação dinâmica, complexa, variável, subjugada aos contextos aos quais se aplica, possuindo, por isso, esferas de estabilidade distintas. O significado é, diferentemente, mais estável, coerente e preciso, permanecendo invariável em todos os casos de mudança de sentido (MARTINS, 2011, p. 144-145).

Assim, enquanto o significado está voltado para o que de fato determinada palavra representa, o sentido é mais flutuante, pois depende do contexto, do grupo e aceita mais a subjetividade. Há, portanto, um movimento entre a palavra e o pensamento e do pensamento para a palavra que só é possível se constituírem como unidade a partir do significado estabelecido. Depois do significado formado, os sujeitos utilizam a palavra em diferentes contextos, fazendo que ela adquira novos sentidos.

O desenvolvimento do sujeito começa no intercâmbio social, e isso acontece através da palavra, através da comunicação, sobressaindo aí a função da fala. A criança então aprende em sociedade a partir da palavra e quando ela internaliza o significado o desenvolvimento se completa. “Só quando este desenvolvimento se completa é que a criança é capaz de formular o seu próprio pensamento e de compreender a fala dos outros. Até então, a sua utilização das palavras coincide com a dos adultos em sua referência objetiva, mas não em seu significado” (VYGOTSKY, 2008, p. 162).

A transmissão, portanto, de informações a partir da fala é algo intencional. Desta forma, o meio de comunicação é um signo que requer significação, ou seja, generalização. Isto quer dizer que uma comunicação é efetiva quando se consegue generalizar, quando outros conseguem entender o conteúdo comunicado, conforme categoria convencionada pela sociedade. Por exemplo, uma criança bater na cabeça sempre que quiser indicar à mãe que está com fome não é uma comunicação efetiva, uma vez que não é uma categoria generalizável, mas sim, uma forma de comunicação restrita – partilhada somente entre mãe e filho.

Por isso, não é lógico fazer a separação da palavra e do pensamento, uma vez que eles operam juntos, a partir do significado da palavra, que o autor diz que é composta pelo pensamento generalizante e o intercâmbio social. Há “um sistema dinâmico de significados, onde o afetivo e o intelectual se unem” (VYGOTSKY, 2008, p. 9). Na verdade, ele mostra que as tentativas dicotômicas como intelecto e afeto, som e fala, dentre outras, é a mesma tentativa de se separar a palavra e o pensamento – o que reduz a análise da relação entre eles.

Diferentemente de Vygotsky, Piaget explica o desenvolvimento da criança através de duas construções, uma mais egocêntrica e outra socializada. Ele usa o termo “autismo” para representar o pensamento egocêntrico, ou seja, uma forma mais primitiva do pensamento. Vale dizer que ele não está neste momento fazendo um estudo do autismo enquanto um transtorno do neurodesenvolvimento, mas se utilizando do termo enquanto a raiz da palavra (autos – si mesmo) e do uso feito pela psicanálise, onde “o pensamento infantil é original e naturalmente autístico, só se transformando em pensamento realista sob uma longa e persistente pressão social” (VYGOTSKY, 2008, p. 15).

Portanto, para Piaget o pensamento egocêntrico (repetição, monólogo, fala sem interesse no significado) se situa entre o pensamento autístico e o pensamento socializado. Ainda que, assim como Vygotsky, ele considere o contato social como importante, o desenvolvimento acontece do interno para o externo, quando a criança deixa de ser mais egocêntrica e se torna mais socializada.

O momento em que há o encontro entre a fala e o pensamento acontece, conforme Vygotsky (2008), a apreensão do signo ligado ao objeto, e isso constitui a função simbólica das palavras. Para ele, isto é desenvolvimento. Portanto, o pensamento e a fala (linguagem verbal) têm raízes diferentes, contudo, em determinado momento do desenvolvimento o “pensamento torna-se verbal e a fala racional”.

A maior diferença entre Piaget e Vygotsky é porque para este o desenvolvimento depende de fatos externos, onde a linguagem determina, a partir da experiência sociocultural, o desenvolvimento do pensamento.

Assim como a criança se desenvolve do ato ao pensamento e do gesto à palavra, a linguagem propriamente dita se desenvolve do exterior (social) para o interior (pessoal ou individual) - portanto, opera-se na criança aprendente – por meio de uma interiorização cognitiva provocada pela interação diligente e inteligente dos adultos experientes. Os circuitos neuronais no cérebro pré-estruturado da criança são desencadeados e mediatizados pelas interações linguísticas dos entes sociais mais próximos, afetivos e maduros que a rodeiam (FONSECA, 2018, p. 89).

O meio em que a criança/o sujeito está inserido é, portanto, um provocador para o desenvolvimento, uma vez que na relação compreende o ser aprendente e outro que é considerado mais experiente. Logo, para que este ser aprendente desenvolva ele terá que ao partilhar experiências aprenda algo novo. Isto parece bem tranquilo, contudo, é importante que o ambiente traga “problemas” para que o sujeito alcance níveis mais elevados de pensamento, e, conseqüentemente, permita a formação de conceitos.

A formação de conceitos é algo complexo, pois envolve todas as funções básicas como associação, atenção, formação de imagens e inferências. No entanto, sem o uso da palavra não há a operação mental com vistas à solução dos problemas. É a palavra que direciona a formação de novos conceitos. A complexidade está também no fato deste processo iniciar na infância, mas as funções intelectuais amadurecerem na puberdade:

Aprender a direcionar os próprios processos mentais com ajuda de palavras ou signos é uma parte integrante do processo da formação de conceitos. A capacidade para regular as próprias ações fazendo uso de meios auxiliares atinge o seu pleno desenvolvimento somente na adolescência (VYGOTSKY, 2008, p. 74).

Ainda pensando sobre o processo de formação de conceitos, Vygotsky divide em três fases básicas, a saber, a primeira diz respeito à fase onde a palavra ainda é artificial, a criança agrega os objetos sem distinguir o significado do signo. A segunda é chamada de pensamento por complexos, na qual o sujeito já superou parcialmente o seu egocentrismo. Nesta fase os objetos antes isolados passam a fazer sentido e estabelecer relações na mente do sujeito em rumo ao pensamento objetivo. Ele diz que este pensamento é o fundamento para acontecer o desenvolvimento linguístico.

A linguística moderna estabelece uma distinção entre o significado de uma palavra, ou expressão, e o seu referente, isto é, o objeto que designa. Pode haver um só significado e diversos referentes, ou significados diferentes e um único referente. [...] No desenvolvimento da linguagem, essas transferências de significado, indicativas do pensamento por complexos, constituem a regra, e não a exceção. (VYGOTSKY, 2008, p. 91-92).

Isto quer dizer que há um conflito entre a imagem (nome) criada pelo complexo, com base em algum atributo, e o conceito que passa a representar. Contudo, a imagem vai gradativamente desaparecendo da memória, e, por conseguinte, o significado original da palavra é finalmente esquecido, eliminado.

E por que esta segunda fase é tão importante? Ora, se houver a dificuldade em construir outros e novos significados para um referente provocará a restrição do desenvolvimento da linguagem, em relação à ampliação de conceitos.

Finalmente, a terceira fase é justamente a de formação de conceitos, através de “uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma combinação específica” (VYGOTSKY, 2008, p. 101). O importante nesta fase é que a palavra, através de um signo, é o meio para direcionar a atenção, sintetizar e simbolizar no pensamento.

Isto posto, percebe-se que o desenvolvimento de conceitos, que é o desenvolvimento dos significados das palavras é um processo que se utiliza de funções intelectuais como atenção, memória, abstração, combinação e análise, dentre outras, e por isso mesmo, uma aprendizagem inicial não daria conta de todo esse processamento. Então, é por isso que Vygotsky vai defender que o desenvolvimento não vem antes do aprendizado, uma vez que o desenvolvimento pressupõe a evolução das bases psicológicas.

É justamente neste contexto que ele desenvolve a ideia de ZDP, já analisada anteriormente. Pensar a aprendizagem envolve a interação entre uma pessoa mais experiente que carrega um conceito com outra menos experiente que será confrontada por este novo conceito em relação ao nome ou imagem que já tem na memória. Ao contrapor o conceito com a imagem, surge um novo, o qual elimina aquela imagem ou significado original. Este desconforto, gerado pelo conflito, problema, é o propulsor do desenvolvimento das funções superiores e de novos conceitos.

Por fim, entender como a linguagem mediada pelo “outro” exerce um peculiar papel no desenvolvimento cognitivo do sujeito nos ajuda a pensar sobre a comunicação do autista, seja os considerados com poucas dificuldades ou aqueles com maior comprometimento. Numa perspectiva sociointeracionista, percebermos que não há comunicação efetiva se as pessoas que partilham a informação não conseguem generalizar o conteúdo.

Talvez o maior desafio do autista seja participar do contexto escolar, numa classe com diferentes pessoas e conseguir estabelecer significações e sentidos nos discursos compartilhados. Como resolver esta situação? Como saber se o aluno autista compreende a mesma coisa que os demais estão compreendendo? Novamente o caminho está nas próprias mediações estabelecidas.

A capacidade linguística, bem como o desenvolvimento cognitivo do sujeito acontece justamente quando se permite a troca com outros, ainda que gere alguns desconfortos. Nestas trocas de informações, de saberes, há códigos que utilizamos, os quais fazem parte da linguagem e que facilitam ou possibilitam a comunicação, que são os signos linguísticos.

4.2.3 Linguagem e semiótica

A história do ser humano é permeada por um mundo de significações, as quais são possíveis a partir da linguagem e o processo de comunicação. Neste processo, que é uma construção não natural, pois deve haver uma intencionalidade e um sentido na fala para que se estabeleça uma comunicação, o homem se utiliza não somente da linguagem verbal (através da fala ou escrita), mas, de vários outros recursos que representam também o conteúdo a ser comunicado como: os desenhos, os símbolos, as ações, a imagem, o vídeo. Enfim, são várias as formas que o homem inventou para se comunicar, são as formas multimodais.

A esta representação, que faz referência a algo ou a um conteúdo, entendemos como “signo”. Um dos maiores estudiosos sobre o signo linguístico foi Saussure. Para ele o signo tem uma natureza psíquica e une o sentido e a imagem acústica, que ele denomina de significado (o objeto propriamente dito) e significante (a representação através do sentido). Ele mesmo faz questão de dizer que o foco do estudo dele é o signo linguístico, porém, o estudo do signo é algo maior:

Pode-se, então, conceber uma ciência que estude a vida dos signos no seio da vida social. [...] Ela nos ensinará em que consistem os signos, que leis os regem. Como tal ciência não existe ainda, não se pode dizer o que será; ela tem direito, porém, à existência; seu lugar está determinado de antemão. A Linguística não é senão uma parte dessa ciência geral (SAUSSURE, 2006, p. 24)

Desta maneira, o estudo dos signos é também uma forma de interpretar o homem em sociedade e como a mediação através do signo acontece. Conforme a teoria histórico-cultural a função do signo (e neste caso o linguístico) só existe por causa do processo de interação, onde as funções psicológicas superiores são desenvolvidas quando a palavra transmitida é internalizada pelo outro juntamente com a significação presente na palavra. A capacidade do outro em entender e simbolizar as palavras e as demais manifestações culturais é aprimorada gradativamente (desde a infância) em meio às interações sociais.

Segundo Santaella (2012a), a semiótica é a ciência que estuda os signos e tem como objetivo a investigação de todo fenômeno que envolva sentido e significado. E nisto vemos claramente o fator cultural e como o pensamento de Vygotsky converge para o estudo semiótico. Quando o sujeito, em seu meio cultural, domina um conceito a partir do signo linguístico há uma mudança intelectual envolta num significado e uma produção de sentido, sentido este que ao compartilhar com um “outro” pode ganhar novos sentidos. Portanto, a mediação semiótica é imprescindível para o entendimento da teoria histórico-cultural.

Se a função do signo, especificamente a palavra, é o controle das ações e se os signos são criações dos homens, então, antes de o signo tornar-se o meio pelo qual o indivíduo controla suas próprias ações (autocontrole), ele foi um meio pelo qual a sociedade exerceu controle sobre suas ações, no sentido em que fala Janet, citado várias vezes por Vigotski, o qual vê na palavra a função de “comando”. (PINO, 2005, p. 139)

Segundo Pino (2005), além do estudo semiótico ser base da teoria de Vygotsky, o interesse também foi para contrapor às ideias da reflexologia e behaviorismo da sua época, as quais se valiam de uma mesma metodologia naturalista para explicar o comportamento animal e humano – o que ele não concordava, visto que, o homem introduz estímulos artificiais (signos) e controla a própria ação. Em outras palavras, o sistema de sinalização (sinal natural) controla ou determina a ação animal, enquanto o homem controla o sinal natural, por meio do sistema de signos – que é de origem cultural ou simbólica – através da significação que dar à ação.

A partir do momento que as ações do sujeito vão sendo imbricadas de significação, dada primeiramente pelo “outro”, através da convenção estabelecida culturalmente, ele vai também se constituindo como um ser cultural. Por isso, todo processo de significação é antes social para somente depois ser interno.

O homem só conhece o mundo porque, de alguma forma, o representa e só interpreta essa representação numa outra representação, que Peirce denomina interpretante da primeira. Daí que o signo seja uma coisa de cujo conhecimento depende do signo, isto é, aquilo que é representado pelo signo. Daí que, para nós, o signo seja um primeiro, o objeto um segundo e o **interpretante** um terceiro. Para conhecer e se conhecer o homem se faz signo e só interpreta esses signos traduzindo-os em outros signos (SANTAELLA, 2012a, p. 80, grifo nosso).

Charle Peirce (2005), um dos principais fundadores da semiótica moderna, traz outro elemento para explicar o signo. Enquanto para Saussure o signo é composto de significante e significado, Peirce introduz a figura do interpretante: é uma relação triádica entre o signo, o objeto e seu intérprete. E qual o papel de cada elemento nessa relação? O signo é algo que só é compreendido ou reconhecível por causa do objeto (é a realidade material ou imaterial), os quais dependem de uma mente que interprete, ou seja, eles não existem sem a figura interpretante, que dá significação. É importante percebermos nesta relação que, caso o interpretante não conheça o objeto não tem como falar em signo.

O interpretante então é o grande responsável pelo processo dinâmico entre o signo e o objeto, ou melhor, o responsável pela mediação semiótica. No entanto, é imprescindível esclarecer que o papel do interpretante não é de intermediário, pois eles participam de um princípio que os une numa rede de significado.

Uma vez que é o intérprete que dá a significação ao signo, vale fazer duas considerações: o intérprete precisa ter algum conhecimento prévio do objeto, e depois, podemos dizer que toda significação não é absoluta, haja vista que é uma produção social. Justamente neste contexto é que se entende o conhecimento a partir da cultural.

Em síntese: compreender, interpretar é traduzir um pensamento em outro pensamento num movimento ininterrupto, pois só podemos pensar um pensamento em outro pensamento. É porque o signo está numa relação a três termos que sua ação pode ser bilateral: de um lado, representa o que está fora dele, seu objeto, e de outro lado, dirige-se para alguém em cuja mente se processará sua remessa para um outro signo ou pensamento (SANTAELLA, 2012a, p. 80)

Portanto um signo não se encerra nele mesmo. Ele faz parte de uma rede contínua de significações. Ao ler, por exemplo, a palavra *praia*, não ficamos reduzidos a somente pensarmos no objeto praia, mas podemos relacionar esta palavra (signo) a um desastre ambiental que aconteceu numa determinada praia. Este exemplo mostra que a rede de significações é contínua, e que quanto mais conhecimentos prévios o intérprete possuir sobre determinado objeto, maior será o número de mediações estabelecidas. Além disso, é possível também perceber a subjetividade da ação de interpretar.

Para Pino (2005), a forma de perceber o signo de forma triádica não acontece somente em Peirce. Vygotsky também representa o signo nessa estrutura, porém com os seguintes termos: *palavra*, *referente* e *significado*. O primeiro, representado pela palavra, é um sinal sonoro ou visual; o segundo, chamado de referente, é uma realidade material ou imaterial, concreta ou abstrata; e o terceiro diz respeito ao que o primeiro representa o segundo – que é o significado. Note-se a diferença entre o “significado” de Vygotsky e o “interpretante” de Peirce: aqui, o significado refere-se ao significado da palavra – o qual é dado pela própria língua.

Em relação ao significado das palavras é importante lembrar que para Vygotsky os significados são dinâmicos e se transformam historicamente, bem como no próprio desenvolvimento do sujeito. Desta forma, a própria relação dos três elementos do signo também sofre alteração.

Como componente do repertório da língua, as palavras veiculam significados socialmente instituídos, ao longo da história dos povos, que permitem a comunicação entre os membros de uma mesma comunidade linguística. Entretanto, na sua articulação no ato da enunciação, elas permitem a emergência de **múltiplos sentidos** em função da realidade pessoal dos interlocutores e das condições concretas em que ocorre a interlocução (PINO, 2005, p. 143, grifo nosso).

A fala não é uma simples junção de palavras. Quando crianças, é normal o entendimento somente da palavra e seu referente de forma objetiva. Somente quando ela desenvolve a referência subjetiva, onde um signo pode ter várias significações, é que ela consegue melhor compreender a fala do outro, participar do “jogo simbólico”, e até mesmo perceber a intencionalidade por trás de uma fala, pois o signo ganha novos sentidos. Tais sentidos advêm de uma realidade individual.

Os sentidos da palavra/da linguagem levam o sujeito a uma realidade intertextual, onde os signos e significações dialogam com outros signos. E isso é a contínua construção do mundo dos signos e sua complexa rede de relações.

4.2.3.1 Intericonicidade: diálogos possíveis

Já vimos que a interação do sujeito com o “outro” desencadeia um processo de desenvolvimento cognitivo que acontece por meio da linguagem. Para isso, o homem, no meio cultural, desenvolve signos que representam tudo o que existe, pelo menos tudo o que ele conhece. Esses signos vão sendo transmitidos historicamente e ganhando novas significações e sentidos.

Destarte, são os sentidos e as significações que permitem que o sujeito se transforme continuamente. A fala vai ganhando novas simbologias a partir do momento que um signo consegue dialogar com vários outros signos, ou seja, abre-se um leque de possibilidades. Assim, percebermos como a linguagem é um campo vivo de conhecimento.

No entendimento que um signo necessariamente não se encerra nele mesmo, e que a linguagem compreende inúmeras possibilidades de comunicação focaremos no signo a partir do recurso da imagem, que é uma forma de linguagem muito utilizada em nosso dia a dia e que assim como o signo verbal, dialoga com outros signos – novos sentidos, a partir das significações estabelecidas pelo sujeito. Quando buscamos esta relação de sentido entre imagens estamos falando de uma intertextualidade imagética ou intericonicidade. Pietroforte (2011) diz que o termo “imagem” é polissêmico, pois cambia entre o sentido de imagem como aquilo que se pode ver e imagem enquanto o seu valor semântico:

A imagem imaginada diz respeito à concepção conceitual de determinados conteúdos, ela não é formada por meio de categorias plásticas, mas por meio de categorias semânticas. Em semiótica verbal, as categorias semânticas podem ser manifestadas em descrições, por meio de enunciados de ser (PIETROFORTE, 2011, p. 51)

A categoria semântica da imagem nos interessa neste estudo. Contudo, antes de falarmos especificamente da intericonicidade, vamos nos reportar à própria intertextualidade, que é um ramo da linguística que, conforme Koch (2012), acontece no momento que, “em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores” (KOCH, 2012, p. 17).

Para que o sujeito consiga estabelecer a intertextualidade é necessário um conhecimento prévio sobre o determinado conteúdo do texto, caso contrário aquele texto somente terá o significado original. Desta forma, falar em intertextualidade é também voltar-se para um conhecimento de mundo do leitor a partir do seu contexto histórico – o que influenciará consideravelmente a interpretação que dará ao recurso textual. O contato dialógico entre textos não é uma junção desses textos, mas sim, um encontro significativo das ideias compartilhadas no texto. Koch (2012) traz as três dimensões consideradas por Verón (1980) do princípio da intertextualidade:

- a) as operações produtoras de sentido são sempre intertextuais no interior de um certo universo discursivo (por exemplo, cinema);
- b) o princípio da intertextualidade aplica-se também entre domínios discursivos diferentes (por exemplo, cinema e TV);
- c) no processo de produção de um discurso, há uma relação intertextual com outros discursos relativamente autônomos – manuscritos, rascunhos, primeiras versões e versões intermediárias – que, embora funcionando como momentos ou etapas da produção, não vão aparecer na superfície do discurso “produzido” ou “terminado” (KOCH, 2012, p.15, apud VERÓN, p. 82).

Considerando principalmente o ponto “a” da citação, observamos que todo texto é considerado um intertexto, isso porque ele se constrói a partir de uma ideia anterior. Ao criar, por exemplo, um texto, tomando por base um anterior, o texto criado se torna igualmente original, ou seja, os textos ganham vida a partir de outros textos, e são assim, originais.

Portanto, a leitura de um texto, assim como a leitura de outros domínios discursivos como a imagem, o vídeo é uma atividade interativa, na qual pode haver um diálogo do texto com partes dele mesmo, mas também pode haver diálogos com outros textos da mesma temática, com textos de outros gêneros, dentre outras formas de intertextualidade. O importante é perceber como esta prática proporciona acionarmos vários processos cognitivos.

Segundo Koch e Elias (2013), a leitura é uma atividade interativa e de produção de sentidos. Já Kleiman (2013), não discordando do primeiro, consegue ampliar a afirmação quando ressalta que os conhecimentos do leitor são interativos, mas também compensatórios, ou seja, mesmo que haja dificuldades no processamento textual em algum nível, por

diferentes aspectos cognitivos, outros conhecimentos podem ser “acionados” para ajudar no entendimento e sentido do leitor. Há sempre um dado novo que podemos trazer quando estamos diante de um texto.

Assim também acontece com a leitura imagética, pois os estudos da intertextualidade não se encerram no texto verbal, uma vez que as imagens também têm a capacidade de dialogarem e produzirem sentido. A imagem também faz referência a um contexto, e isso é o que nos interessa. O termo intericonicidade foi apresentado pela primeira vez por Courtine, que conceitua desta forma:

A intericonicidade é assim uma noção complexa, porque ela supõe a relação entre imagens externas, mas também entre imagens internas, as imagens da lembrança, as imagens de rememoração, as imagens das impressões visuais armazenadas pelo indivíduo. Não há imagem que não faça ressurgir em nós outras imagens, quer essas imagens tenham sido já vistas ou simplesmente imaginadas. (COURTINE, 2011, p. 159-160)

A leitura de uma imagem busca a formação de interpretação a partir do conhecimento prévio que o sujeito tem, em outras palavras elas vão conversar com outras imagens que temos oriundas de fatos históricos, de uma obra de arte que represente semelhança, de uma propaganda, como também, e igualmente importante, ela vai trazer imagens de cunho mais pessoal, de algo que vivemos e até mesmo dos sentimentos que a imagem nos remete. Desta forma, a intericonicidade é um recurso que recupera imagens da memória coletiva ou individual.

Sob uma perspectiva socioconstrutivista a imagem traz uma representação cultural, ou seja, foi construída em um contexto. Contudo, ao ser comparada, analisada, associada a outra imagem, estamos diante de um possível diálogo, onde o que permanece não é o significado isolado de uma ou outra, mas sim o que aquela relação de imagens representa para o sujeito.

Como todo signo, a significação da imagem também se transforma historicamente, pelo contexto cultural, ou simplesmente pelas transformações ocorridas no sujeito. Uma pessoa pode, por exemplo, tirar uma foto em determinado lugar onde represente, naquele momento, um estado de felicidade, de realização, e, passados alguns anos aquela foto já não simbolizar o mesmo sentimento.

Courtine (2011) declara que a intericonicidade visa a discursividade entre as imagens, levando em conta, é claro, as relações que elaboram os sentidos. Nessa busca da discursividade entre as imagens surge a transversalidade, que na verdade, conforme Paes, Mota e Tocantins (2015), só há diálogo se houver transversalidade, uma vez que compreende

o interdiscurso. Este interdiscurso é encontrado na própria memória da imagem, uma vez que o sujeito possui uma memória visual oriunda da cultura imagética.

Este valor cultural da imagem é que possibilita a produção de sentidos, se não fosse assim, a imagem simplesmente seria uma imaginação ou um sonho. No entanto, uma foto, por exemplo, deixa o rastro de algo que aconteceu em determinado contexto cultural. “Quanto mais uma foto for portadora de valores simbólicos, mais carregada ela estará de significados coletivos que falam à cultura”. (SANTAELLA, 2012b, p. 81).

Portanto, a leitura de imagens é um dos recursos que pode ser utilizado no campo educacional, sobretudo numa perspectiva sociointeracionista, pois não somente estimula a comunicação e mediação, mas também pode tratar de temas transversais; desenvolver habilidades como análise e síntese; a intencionalidade de uma imagem e discurso presente nela; elementos de coerência e coesão; lógica; dentre outros. E, sobretudo, uma valorização da realidade cultural dos alunos e da construção de diálogos que representem o significado das imagens, bem como possibilite ao sujeito novas leituras, traduzindo assim o caráter dinâmico do sentido histórico-cultural.

4.3 O jogo Imagem e Interação

Imagens 1 – Apresentação do jogo “Imagem e Interação”.⁶



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

⁶ **Descrição das fotos:** duas imagens, onde a primeira traz a foto do tabuleiro do jogo que possui seis compartimentos com as cartas de imagens do jogo e um compartimento com os dados. Na segunda imagem tem o material que compõem o jogo: a caixa de madeira com o nome do jogo, a placa de pontos e o pincel, três dados e alguns exemplos das cartas de imagens espalhadas, onde três cartas estão mostrando as fotos e duas cartas estão mostrando o verso com o nome do jogo.

Os jogos educativos contribuem significativamente para o desenvolvimento de atitudes sociais, uma vez que pressupõem relação social e interação, além de promover respeito mútuo, iniciativa, cooperação consciente e principalmente o valor do grupo para a formação do pensamento. Com objetivo de trazer tais contribuições para um aluno com TEA do segundo ano do ensino médio integrado do IFS, com diagnóstico médico de TEA e com dificuldades principalmente de interação social, percepção de intencionalidade no discurso alheio e com comportamento de interesses restritos, foi então pensado o jogo “Imagem e Interação”.

O jogo em questão mescla entre jogo simbólico e de regra. Simbólico porque contempla a leitura visual a partir da própria vivência, e de regras porque faz uso de regulamentos previamente estabelecidos. Vale dizer que, apesar de ter regras, o intuito do jogo foi promover a interação e desenvolvimento da habilidade social entre os participantes, sobretudo do aluno com TEA, entendendo que o referido desenvolvimento diz respeito a respeitar opiniões diferentes, está submetido a interpretações variadas sobre uma mesma imagem, perceber que o signo imagético, que compõem o jogo, está imbricado de intencionalidades. Por fim, esperou-se que os participantes, de maneira prazerosa, conseguissem estabelecer nexos coerentes entre as imagens, ou seja, conseguissem perceber a intertextualidade nos signos não verbais. É um jogo de tabuleiro com 06 (seis) compartimentos contendo cartas imagéticas, organizadas por blocos temáticos com cores e números correspondentes aos temas, a saber:

Quadro 6 – Blocos temáticos do jogo Imagem e Interação.

1 SENTIMENTOS	2 LUGARES
3 ARTE E LITERATURA	4 FATOS HISTÓRICOS
5 MEIO AMBIENTE	6 VARIADOS

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O jogo apresenta as seguintes características:

- a) **Áreas de desenvolvimento:** linguagem, interpretação, concentração, atenção, percepção, socialização.
- b) **Materiais:** Tabuleiro de madeira, dados, 120 (cento e vinte) cartas imagéticas plastificadas, placa de pontuação, marcador e manual do jogo.
- c) **Público alvo:** adolescentes do ensino fundamental II ou ensino médio.
- d) **Quantidade de participantes:** 3 jogadores individuais ou 3 grupos com, preferencialmente, 5 participantes, no máximo, em cada grupo.
- e) **O mediador:** é um participante com o perfil de “jugador” e que conhece bem o jogo, as regras, e tem o conhecimento prévio das cartas. Também é importante ter conhecimento em aspectos de intertextualidade, como coerência, coesão e inferências.

Todas as imagens do jogo, que constituem as cartas imagéticas, foram retiradas do banco de imagens do site *Pixabay* – que disponibiliza imagens de domínio público e gratuitas. O manual do jogo se encontra no Apêndice H.

É importante dizer que as imagens foram selecionadas a partir da análise dos conteúdos curriculares do curso, bem como temas da atualidade e transversais. Além disso, buscou-se contemplar em algumas cartas imagens de temas que o aluno do caso apresentou durante a entrevista como alguns animais da sua preferência, tecnologia e assuntos voltados a terror/suspense.

Em suma, o objetivo do jogo foi a visão de leitura de mundo dos participantes, em especial, do aluno com TEA, e como eles conseguiram, a partir das trocas, estruturar o pensamento de forma a estabelecer relações entre imagens. É importante dizer que nem sempre foi possível haver intertextualidade entre as imagens – sendo que a argumentação da tal impossibilidade foi um dado importante para ser anotado pelo mediador. Vejamos uma possibilidade de relação intertextual entre as cartas:

Imagem 2 – Intertextualidade imagética⁷

⁷ **Descrição da imagem:** possui três fotos, onde a primeira mostra a pata de um elefante acorrentado, a segunda foto mostra a personagem Chapeuzinho Vermelho e um lobo em uma floresta, e, a terceira foto mostra a figura do ex presidente da África do Sul, Nelson Mandela.



Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Banco de imagens Pixabay⁸ (2019).

As imagens acima mostram um exemplo de “jogada”, no qual, através dos dados, foram tiradas respectivamente uma carta do bloco “meio ambiente”, uma carta do bloco “arte e literatura” e uma carta do bloco “fatos históricos”. Nesta composição de imagens, a equipe pode, a partir dos conhecimentos prévios, estabelecer uma relação ou um diálogo entre as três cartas, entre duas cartas, ou simplesmente pode não conseguir estabelecer intertextualidade entre as cartas. Uma possibilidade poderia ser levantar um argumento de que as cartas versam sobre um assunto em comum, a saber, a “liberdade”: o elefante, por uma ação humana estava sendo tolhido de sua liberdade em habitat natural, enquanto a Chapeuzinho Vermelho, apesar de ser livre para andar no bosque, teve a liberdade ameaçada pelos perigos representados pelo lobo. Já o personagem histórico Nelson Mandela é um exemplo de luta pelo direito à liberdade.

Portanto, podemos resumir que o foco da prática em questão é o processo de construção a partir do social e das interações estabelecidas entre os pares, em seus contextos. Conforme a teoria histórico-cultural, “os processos mentais só podem ser entendidos se compreendermos os instrumentos e signos que os mediam” (MOREIRA, 2018, p. 107), que neste caso, a mediação do conhecimento se deu a partir dos signos icônicos ou imagéticos – os quais mantêm uma relação simbólica com o que significam.

Como uma ciência que estuda toda e qualquer linguagem (verbal e não verbal) a semiótica ajuda a compreender através da linguagem a produção de significação e de sentido. O jogo visa, através dos signos imagéticos, estabelecer relações dinâmicas de interpretação e sentido. A ação do signo é bilateral: “de um lado, representa o que está fora dele, seu objeto, e de outro lado, dirige-se para alguém em cuja mente se processará sua remessa para outro signo ou pensamento” (SANTAELLA, 2012a, p. 80).

⁸ Disponível em: <https://pixabay.com/pt/> Acesso em: 20 jun. 2019.

Portanto, o uso das imagens e da análise do texto visual se dá a partir da contribuição do estudo da semiótica, entendendo que a imagem é um tipo de linguagem não verbal que carrega uma rede de significações e possibilidades interpretativas.

Por fim, o jogo tem como proposta provocar a construção da intertextualidade imagética, entendendo que todos os textos (verbais ou não verbais) são produções humanas dotadas de intencionalidade e a leitura deles pressupõe coerência, coesão, referenciação e inferências oriundas das experiências e leitura de mundo por parte do leitor, ouvinte ou observador. Para Koch, 2012, todo texto é heterogêneo e mantém uma relação entre seu interior e seu exterior. Ainda fala que “[...] em se tratando de fenômenos como a referenciação, a interpretação de enunciados justapostos sem a presença de articuladores, haveria uma imbricação necessária entre coesão e coerência, pois estaria em jogo um cálculo de sentido” (KOCH, 2012, p. 12). Em outras palavras, quando propomos os aspectos intertextuais entre as imagens as possíveis relações entre elas acontecem a partir dos conhecimentos prévios dos observadores.

4.4 Aplicação do produto educacional

Conforme Quadro 3, o produto educacional foi elaborado durante a primeira fase da pesquisa de campo e em observância ao contexto sociocultural do aluno e seus colegas de classe.

Após a explicitação sobre o jogo Imagem e Interação chegamos ao momento de dar sentido a ele, a partir da experiência nas turmas de segundo ano do curso técnico médio integrado de agropecuária no IFS, campus São Cristóvão. É justamente o jogo na sala de aula que queremos discutir: seus efeitos, contribuições e principalmente como este recurso didático pode influenciar na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

O jogo foi aplicado primeiramente em setembro de 2019 em uma das turmas com o objetivo de funcionar como fase teste de tal material. Nesta fase, a análise do jogo e de sua aplicabilidade se deu pela observação da pesquisadora e criadora do jogo, bem como da opinião dos aplicadores do jogo na turma.

Esses aplicadores foram o professor de língua portuguesa dos próprios alunos e de uma profissional integrante da equipe multiprofissional do campus em questão e com formação também em língua portuguesa. A turma foi dividida em dois grandes grupos, com aproximadamente quinze alunos em cada. Vale dizer que os aplicadores também são

participantes do jogo, com o perfil de mediadores, conforme manual do jogo, disposto no Apêndice H.

Esses mediadores foram capacitados previamente acerca do jogo e receberam um exemplar do referido jogo ao se direcionarem aos seus grupos. Antes de iniciar a prática as regras foram lidas para toda turma pela pesquisadora. Foi um importante momento, no qual as dúvidas começaram a surgir. Esta prática aconteceu no horário de aula do professor de língua portuguesa e durou um pouco mais de 50 (cinquenta) minutos.

Uma vez que, conforme observação, não houve grandes ou significativas diferenças entre os resultados (participação, motivação, entendimento) da aplicação do jogo nas turmas teste e a turma do aluno com TEA, traremos como contribuições desta fase teste, as impressões dos aplicadores/ intermediadores, que visaram o aperfeiçoamento do jogo. O professor de língua portuguesa relatou que gostou demais do jogo e que o utilizará nas outras turmas para o desenvolvimento do conteúdo de coerência e coesão. Ele aproveitou para dizer que sempre gostou de poder dar aulas lúdicas e que por isso o jogo foi um ótimo instrumento de contribuição para o campus.

Já a aplicadora integrante da equipe multiprofissional, assim que finalizou o jogo, falou que no momento da explicação os alunos pareciam meio aéreos, mas que se surpreendeu quando iniciou o jogo e de como eles participaram e fizeram ótimas relações intertextuais. Ela sugeriu algumas mudanças no sistema de pontuação para o grupo que não fosse o “Argumentador da Vez”, para gerar maior competitividade entre os grupos.

Em relação à observação, foi percebida a necessidade de os alunos manusearem as cartas antes de iniciar o jogo para que pudessem já se familiarizarem com elas e conseguissem assim estabelecer melhores interpretações. Apesar da metodologia estabelecer o instrumento da observação não participante, em alguns momentos a pesquisadora foi requisitada pelos aplicadores para tirar algumas dúvidas.

Vale dizer que a partir da observação e do parecer dos aplicadores, foram analisadas as sugestões e feita a devida modificação no jogo, a saber, mudança no sistema de pontuação para aumentar a competitividade. A versão final foi a disponibilizada no Apêndice H. Assim sendo, chegamos na fase de aplicação do jogo para fins de efetiva análise dos dados.

Portanto, em outubro de 2019 o professor de língua portuguesa e a integrante da equipe multiprofissional já estavam mais familiarizados e confiantes no jogo e por isso o jogar foi mais fluido. O jogo aconteceu em duas aulas de cinquenta minutos cada. E mais uma vez a turma foi dividida em dois grupos de aproximadamente doze a quinze alunos cada. Os grupos foram formados de maneira aleatória.

Foi um momento muito gratificante, pois como já mencionado, o jogo só é aprovado a partir dos seus jogadores. É na fase de execução, e não na de elaboração, que podemos dizer se o jogo atinge o propósito para o qual foi elaborado. E ao ver os alunos bem integrados e interessados em resolverem a situação expressa na combinação das cartas, reforçou a ideia de que o jogo coletivo traz muitos benefícios na sala de aula, pois o conhecimento é partilhado – podendo assim levar a novos aprendizados e a um pensamento mais elaborado.

Os alunos ficavam na expectativa de pegarem uma “boa” carta (que eles julgassem mais fácil a interpretação). Também se mostravam atentos a explicação da carta dos outros subgrupos. Eles buscavam pistas, traziam dados das aulas de língua portuguesa, da área de agropecuária (nas cartas de meio ambiente) e demonstravam a tensão muito comum de quando se joga.

Enquanto alguns alunos mostravam maior facilidade nos blocos de cartas mais subjetivos como sentimentos, arte e literatura e o bloco de temas diversos, outros alunos dominavam os blocos de fatos históricos, lugares e o de meio ambiente. Este na verdade, era sempre o bloco mais desejado pelos alunos, pois as imagens, de certa forma, pertenciam mais diretamente ao contexto do curso de agropecuária.

O conteúdo base do jogo ia sendo trabalhado de forma leve e descontraída, e o sentimento de equipe ajudava na elaboração das respostas, as quais dependiam do conhecimento prévio de cada aluno, mas também, e principalmente, da união entre os conhecimentos para estabelecer uma relação intertextual entre as cartas. O reconhecimento e respeito à opinião do outro é que fazia do jogo Imagem e Interação ser um recurso de aprendizagem socioconstrutivista.

Por fim, registre-se que a observação se deu nos dois grupos. No entanto, para a coleta de dados a partir do instrumento de entrevista aos alunos, foi separado um dos grupos para amostragem (participantes da fase 2, conforme quadro 2) e a participação destes na entrevista não obedeceu a critérios, exceto a manifestação da vontade deles e de seus familiares através da autorização.

5. ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados compreendeu as informações obtidas na primeira etapa da pesquisa (vide Quadro 3), que norteou a elaboração do produto, bem como os dados obtidos após a aplicação do produto. É justamente a relação de tais dados que possibilitaram a elucidação do problema de pesquisa, referente às estratégias de ensino que melhor atendessem às necessidades do aluno com TEA, sujeito da pesquisa.

Seguindo a lógica de Bardin (2010), que entende ser o objetivo da análise de conteúdo a superação ou correlação do dado bruto coletado com as literaturas existentes sobre o assunto estudado, a análise permitiu conflitar as informações obtidas pelas diferentes fontes, gerando assim, unidades de registro, as quais foram codificadas nas unidades de contexto até o estabelecimento das categorias temáticas.

O processo até chegarmos às categorias, propriamente ditas, obedeceu às etapas e instruções de Bardin (2010) e Franco (2018). Na fase de pré-análise, a primeira atividade foi a leitura flutuante dos materiais coletados, a saber: documentos curriculares, relatórios de aprendizagem e médico-terapêuticos; transcrições das entrevistas e das observações – a fim de que pudesse ressaltar as impressões e os conhecimentos oriundos destes. Foram selecionados os documentos, e as partes representativas das transcrições das entrevistas e observações, uma vez que o material era volumoso e, por isso, foi imprescindível atentar para o critério da representatividade, considerando os objetivos do estudo.

Em seguida, fomos explorar o conteúdo já organizado, de forma a perceber as unidades de análise e estabelecer a codificação. As unidades de registro (que são as menores partes do conteúdo) com maiores ocorrências pertenciam algumas vezes a unidades de contexto (que se constituem como pano de fundo para as unidades de registro) distintas. Então, foi analisada a recorrência dos termos e temas correlatos nas referidas unidades de contexto, separadas por cores para melhor visualização dos trechos e facilitar as inferências.

Por conseguinte, foram levantadas as subcategorias e categorias de análise do tipo não definidas a priori, ou seja, as categorias foram elaboradas conforme surgiam no conteúdo organizado. “Em outras palavras, o conteúdo, que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria” (FRANCO, 2018, p. 66). Desta forma, através da relação dos dados dos diferentes grupos de participantes, dos instrumentos utilizados, bem como da literatura selecionada, concluímos pelas seguintes unidades de análise:

Quadro 7 – Categorias de análise.

Categorias Temáticas	Subcategorias	Unidades de contexto	Unidades de registro (temas/ palavras)
Categoria 1: EU E O OUTRO	1. O processo de aceitação 2. Medo e estranhamento: o novo que nos assusta	Dificuldade de entender o comportamento do aluno; Isolamento do aluno no campus; Convivência familiar com o TEA e com a escola.	A rejeição do outro; A percepção da deficiência/ dificuldade; O medo; As diferenças; Relação de confiança e família; O novo; Isolamento e grupo.
Categoria 2: TEA E COMUNICAÇÃO	1. Como “chegar” ao aluno? 2. O aluno e sua singularidade comunicativa	Um aluno que não interage com a turma; As particularidades do aluno e de sua aprendizagem; Dificuldade em entender aspectos pragmáticos e intencionais da linguagem	A ideia de coletividade/ grupo; A aprendizagem do aluno; Um comportamento diferente; A fala sincera e “dura” do aluno; Limitações na interação; Fala e comunicação.
Categoria 3: SENTIDO E SIGNIFICADO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL	1. A inclusão sob o olhar dos diferentes atores do campus 2. A compensação cognitiva aliada à aprendizagem	Reconhecimento da sala de aula como espaço inclusivo; A escola como desafio ao aluno e o aluno como desafio à equipe escolar; Como o aluno “compensa” suas dificuldades?	Respeito às diferenças; Inclusão é...; O aluno precisa de ajuda? Os saberes vem à tona; Desafios para todos; Autoconfiança; A sala de aula.
Categoria 4: O JOGO NA SALA DE AULA	1. Prática educativa inclusiva 2. Interação, aprendizagem e desenvolvimento: da relação entre imagens à	Quando os alunos se ajudam em prol da aprendizagem; A importância da	A dimensão relacional da aprendizagem; Interação; Motivação para aprender; A construção

	relação entre participantes.	mediação no jogo; A construção interpretativa das imagens; Troca de saberes nos discursos dos alunos	colaborativa e ajuda; O nosso grupo; Socialização; Imagem e interpretação.
--	------------------------------	--	---

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2020).

Ainda segundo Franco (2018), os resultados da análise do conteúdo precisam relacionar com os objetivos da pesquisa. Ou seja, de alguma forma, é necessário que suscitem dos dados, das comunicações emitidas no processo da pesquisa, informações que ensejaram e nortearam o estudo. Desta maneira, os instrumentos visaram atender primeiramente aos objetivos específicos e consequentemente alcançar o objetivo geral, que neste caso foi a própria proposta didático-pedagógica. Vale dizer que os objetivos específicos 4 e 5 (Quadro 8) estavam mais direcionados ao produto educacional, que ao ser aplicado gerou dados em relação à efetividade do referido produto enquanto prática pedagógica para aluno com TEA. Assim, expomos sucintamente como os dados obtidos articularam com a intenção da pesquisa:

Quadro 8 – Articulação entre objetivos e dados da pesquisa.

Objetivos específicos	Instrumentos	Análise dos dados
Analisar a situação de inclusão do aluno com TEA	Observação (áreas externas e sala de aula); Entrevistas a todos os grupos da pesquisa.	Principalmente nas categorias 1 e 3 (ver Quadro 7)
Examinar proposta pedagógicas e currículo da área de linguagem	Observação das práticas em sala de aula; Análise documental.	Principalmente na categoria 2 (ver Quadro 7)
Investigar possíveis potenciais de mediação para a aprendizagem	Observação (áreas externas e sala de aula); Entrevistas (alunos e professores).	Principalmente nas categorias 3 e 4 (ver Quadro 7)
Construir atividade de ensino para aluno com TEA	Observação (sala de aula); Entrevistas (alunos e professores).	Principalmente nas categorias 2 e 4 (ver Quadro 7)
Desenvolver e avaliar um jogo como prática educativa	Observação da aplicação do jogo; Entrevista (alunos, professores e aplicadores do jogo)	Principalmente na categoria 4 (ver Quadro 7)

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2020).

Como explicitado anteriormente sobre o volume de informações obtidas em decorrência ao próprio caráter da pesquisa, sobretudo ao vasto conteúdo das entrevistas, a observância aos objetivos deu suporte à delimitação das categorias, ao tempo que a análise destas buscou corresponder à pretensão do estudo de caso.

A primeira categoria focou nos aspectos mais subjetivos que envolvem a formação do ser em meio ao seu contexto. As discussões são subsidiadas principalmente por Molon (2019) e Ornella (2019).

A categoria dois tem como tema o “TEA e a comunicação”, onde autores como Maleval (2017), Orrú (2012) e outros contribuem nas discussões a respeito da singularidade e características comunicativas da pessoa com TEA.

Na terceira categoria abordamos “o sentido e significado da inclusão educacional”, que a partir do caso em estudo, relacionamos com teorias já bem sedimentadas por Vygotsky (1997) sobre a pessoa deficiente e sua aprendizagem, bem como outros autores contemporâneos que versam principalmente sobre a inclusão educacional.

Por fim, a categoria quatro enfatiza o jogo Imagem e Interação na sala de aula, que foi produto do próprio processo de pesquisa. Autores como Vial (2015) e Hoffmann (2018) trazem importantes contribuições a cerca do jogo e prática educativa. Também dão suporte para discutirmos a prática educativa inclusiva.

5.1 Categoria 1 – Eu e o Outro

A subjetividade nos ajuda a pensar esse sujeito, marcado pelo medo e a incerteza, constrói, enquanto o sujeito e o grupo descobrem e efetivam novas formas de relacionamento com a realidade em transição, na perspectiva que o sujeito é um ser que se constitui ao longo da sua vida, agindo, interagindo e transformando seu meio social. O sujeito é uma unidade complexa de necessidades, desejos, angústias, paixões, temores e tem a capacidade de interagir com o meio, transformando-o e tornando-se parte dele. Portanto, a subjetividade é constituída por fatores internos e externos, na qual a forma que o sujeito se percebe está relacionada com as relações sociais que se estabelecem em um contexto específico, decorrente de condições histórico-sociais (Ornellas, 2019, p. 46-47).

O estudo da gênese do desenvolvimento humano compreende dimensões filogenéticas (herança biológica); ontogenéticas (experiências e aprendizagem) e sociogenéticas (mediatização e cultura). Esta última é responsável pelo desenvolvimento do ser humano a partir da interação com outros homens e o seu meio histórico-cultural.

Até mesmo numa proposta psicanalítica, a criança primeiro percebe o outro para depois se perceber. O psicanalista Winnicott (1983) diz que, inicialmente, o bebê ao olhar para mãe ao ser amamentado, ele vê a si mesmo e somente gradativamente vai percebendo o rosto da mãe. Para Freud (1990), “o eu é a parte do id⁹ modificado pela influência direta do mundo externo” (FREUD, 1990, p. 39). Logicamente, estes estudiosos do comportamento estão observando o ser numa perspectiva das pulsões do inconsciente humano, e como o “eu” corporal estrutura a percepção de si mesmo e do outro.

Numa perspectiva social, Vygotsky também entende a formação do ser humano a partir do outro, numa interação que é primordial para a formação da mente, ou seja, através da ação mediada o sujeito passa ter a consciência de si mesmo dentro de um contexto cultural. E quando o sujeito mostra não validar a presença do outro? Como entender a formação do ser sem considerar as muitas pessoas que lhes cerca? Será isso possível? Durante a pesquisa, em vários momentos ficou perceptível a indisposição de C1 pelas trocas sociais no seu ambiente escolar, o qual afirma: *“Em geral eu não sou muito fã de conversa”* (C1).

A dificuldade de C1 em estabelecer trocas sociais em sala de aula pode ser também percebida quando ele se recusa a participar de atividades que envolvam outros alunos: *“No início das aulas, eu não lembrava, não prestei atenção que tinha sido avisado que teria um aluno autista, eu me vi numa situação um tanto delicada. Eu fui indelicado, a situação foi delicada. Em uma determinada atividade lúdica sobre os tipos de substantivos, grupo contra grupo, eu formei os grupos e C1 ficou em um grupo. Eu observei que ele não estava integrado aos colegas e então perguntei: ‘C1, não está participando?’ E ele respondeu: ‘Eu não sei se quero participar não!’”* (P1). Para N2, o seu isolamento era o que mais a preocupava: *“quando eu percebia ele isolado chegava perto, mas quando percebia ele arreado, deixava pra lá”* (N2).

A expressão “ele é muito diferente dos outros alunos” esteve presente em várias falas na pesquisa, o que nos leva a inferir que mesmo cada ser humano tendo as suas singularidades – é a relação desenvolvida no meio social que nos assemelha ao outro.

A relação constitutiva eu-outro enquanto conhecimento do eu e do outro (eu alheio) são como mecanismos idênticos, isto é, temos consciência de nós porque temos dos demais, porque nós somos para nós o mesmo que os demais são para nós, nos reconhecemos quando somos outros para nós mesmos (MOLON, 2019, p. 84).

⁹ Segundo a Teoria da Personalidade, de Freud, o “id” é a instância da psique humana responsável pelos instintos, impulsos e desejos inconsciente.

Assim, a falta de contato com o outro limita a visão que a pessoa tem de si mesma, através das experiências proporcionada pelas trocas sociais. Em outras palavras, fica pouco do outro em si mesma, e desta maneira, se perde a dinâmica relacional e as múltiplas significações do contexto.

Quando pensamos o “outro” na perspectiva biológica (a mãe), nós o entendemos enquanto reprodutor da vida. Já no nascimento cultural da criança “o outro” assume o papel como de um tutor, que lhe apresenta o mundo cultural e suas significações, e mais tarde, esta criança/adolescente apreende tais significações, as quais foram primeiro para o “outro”. Entendendo aqui o termo “significado” a partir da lógica vygotskyana, na qual este é uma ponte entre a palavra e o pensamento, e acontece nas situações vivenciadas na cultura.

No estudo em questão, o desenvolvimento cultural de C1 parece prejudicado justamente pela falta da apresentação ao mundo cultural por diferentes atores sociais. Conforme dados da pesquisa, por algum tempo a mãe de C1 foi a principal mediadora entre ele e o mundo com seus significados, de maneira compreensiva as suas curiosidades, necessidades e particularidades: *“as pessoas tinham medo dele, os colegas não brincavam porque achavam que ele ia machucar. Então eu falei ‘se meu filho é discriminado porque eu vou sair de casa?’ [...] Acabou que eu fiquei meio sozinha no mundo, eu e C1, a gente começou a se excluir um pouco”* (F1).

Percebe-se que o comportamento de F1 era para proteger o seu filho. No entanto, sem a intenção de trazer qualquer juízo de valor, tal realidade formou em C1 uma conduta evitativa à aprendizagem através do outro, dos seus pares. A mãe mostra ser sua maior referência e com ela, mantém uma relação de dependência e de confiança, assim como naquelas pessoas que ela avalize.

“Ele já tem as pessoas de referência no campus. Tanto que uma vez as duas pessoas da equipe técnica que ele procurava sempre estavam de férias e a mãe esteve na escola para informar que ele estava mais agitado e que havia mandado uma mensagem para ela dizendo que aquelas pessoas não estavam, como se estivesse sem referências, mesmo com as outras pessoas da equipe no setor” (N3).

“A maior interação dele é com os professores e o apoio, NAPNE, mais do que com os colegas. Tanto que se um professor atrasar ele vai logo na sala dos professores, se não achar vai no NAPNE e liga logo para mim para avisar. Aí eu mando ele falar com outra pessoa do setor” (F1).

Percebe-se que a dificuldade de C1 é principalmente em confiar no outro, é em achar que o outro pode lhe ajudar. Por isso, a sua mãe é sempre requerida por ele para mediar os

conflitos sociais, como uma protetora. Além disso, a figura do professor também parece ser algo que lhe dê certa sensação de estabilidade. Tanto na fala de F1 (acima), bem como nas entrevistas e observações foi unânime a declaração de que ele sempre busca o contato diretamente com os professores, mas não com os colegas. Seja nas participações na aula diretamente com o professor, seja na constância em somente se sentar junto à mesa do professor, C1 demonstra transferir para alguns atores como professores e equipe de apoio, as funções de proteção e confiança que experimenta normalmente com a mãe. “O aluno se prende a um educador ou educadora porque supõe existir, nele ou nela, um (SsS), isto é um *sujeito suposto saber* sobre suas dificuldades; a criança [e adolescente] supõe a existência, no educador, de um *savoir-faire* sobre suas questões” (Ornellas, 2019. p. 36).

É como se no ambiente escolar, o professor ou outra figura que exerça o papel de “protetor” possa “substituir” a função da mãe. E isso pode ter sido desencadeado pela própria trajetória de vida escolar, que conforme na seção 3, discorre sobre a dificuldade enfrentada por ele no ambiente escolar, principalmente pelos seus colegas. É importante trazer tal interpretação porque normalmente atribuímos todo comportamento da pessoa com TEA aos fatores biológicos característicos do transtorno.

Contudo, para entender os mecanismos que o ser humano desenvolve, é necessário abrir possibilidades de interpretação. É necessário olhar o ser como um todo. Para Molon (2019), a constituição do sujeito acontece no processo dialético entre aspectos intrapsicológicos ou interpssicológicos. Portanto, não se define o aluno com TEA somente pelos aspectos internos, mas pelo diálogo entre os referidos aspectos.

Ora, se quando criança o principal desafio era ser aceito pelos seus colegas, por que seria diferente agora? “*Eu digo que ele sofria bullying porque todo mundo chamava ele de doido. Até as professoras não entendiam e ao invés de juntar as coisas para ajudar, deixava ele isolado porque era mais fácil [...] no recreio ficava sozinho*” (F1). No contexto do IFS, o início também não foi fácil: “*tinham alguns colegas do fundo que ficavam zutando ele, aí eu falava, ‘rapaz, deixe ele quieto!’*” (A2). P5 traz uma fala que demonstra o desafio da sala de aula para aqueles considerados diferentes: “*Eram brincadeiras um tanto agressivas, não fisicamente. Eram do tipo assim: ficavam chamando de mole, achavam que não ia conseguir executar a atividade*” (P5).

Nota-se que não é tão fácil aceitarmos o diferente, e por isso, a primeira atitude, normalmente, é se afastar. Da mesma forma que para os outros alunos o afastamento se dava por não compreender o comportamento do colega com TEA, para C1 também era possível está acontecendo um processo de não aceitação do outro, como forma de também se proteger.

Palavras como diferente, medo, preocupação, susto, temor, pânico e surpresa estiveram no relato dos participantes para expressar como foi ter na sala de aula um aluno com TEA:

Quadro 9 – O estranhamento em receber um aluno/ colega com TEA.

<i>“No início foi diferente porque eu não sabia o que era autismo. Aí eu pesquisei um pouco como tratar essas pessoas” (A3).</i>
<i>“Fiquei preocupado, percebia que o aluno tinha um comportamento estranho” (P1).</i>
<i>“Para mim foi uma surpresa e desafio, pois eu nunca tinha recebido um aluno com TEA, e isso dá um certo temor, o novo. Eu fiquei naturalmente preocupada, pois estava diante de um caso oficialmente de inclusão” (P2).</i>
<i>“No início foi terrível, pânico, medo! Acho que se resume nisso. Eu me assustei muito e me senti incompetente, vulnerável” (P3).</i>
<i>“No primeiro momento foi um susto, pois se a sala de aula já é um ambiente heterogêneo, cada aluno tem sua especificidade, e neste caso com um aluno autista, como se comportar, como é esse transtorno?” (P4)</i>

Fonte: dados da pesquisa (2020).

No Quadro 9, percebe-se que é principalmente o medo do novo que gera barreira no meio escolar, sobretudo nos casos de inclusão. Os próprios relatos evidenciaram que este estranhamento foi principalmente no início, e tal estranhamento está muito ligado ao processo de aceitação do diferente.

Além das curiosas descobertas realizadas em sua pesquisa acerca do conceito do estranho, Freud buscou seu significado em eventos e fenômenos que causam estranheza. Com isso, ele constatou que entre os exemplos de coisas assustadoras existe uma classe em que o elemento que amedronta pode mostrar-se como algo reprimido que retorna, sendo essa classe o estranho, independentemente se o elemento estranho era originalmente assustador ou não. Assim, o estranho não é nada novo ou alheio ao sujeito, mas algo que é familiar e há muito nele instalado, sendo que somente teria se alienado de sua consciência por uma operação de repressão (THONES; PEREIRA, 2013, P. 504-505).

Portanto, os termos que denotam medo e estranhamento do novo no Quadro 9, não têm a ver exatamente com algo alheio à realidade deles, mas talvez, a uma situação que conscientemente não era trazida à tona socialmente. Quando reconhecemos e legitimamos tal realidade, começa a acontecer o processo de aceitação. E este processo também foi visto na realidade pesquisada. Com o tempo professores e alunos relataram que foram se acostumando e buscando entender mais a C1, ao passo que este também foi permitindo uma maior aproximação das pessoas.

“Eu percebi que no final do primeiro semestre, acho que fizeram algum trabalho com os alunos, que eles passaram a tratar melhor, e então ele começou a ficar mais à vontade na sala e a interagir melhor” (P5). “Foi uma surpresa e um desafio porque nunca tinha tido um

aluno autista. Mas ele mesmo veio ao meu encontro, porque eu desenvolvo um trabalho com abelhas, ofidios e pra ele foi importante” (P6). O próprio pai de C1 declara que: “C1 passou a deixar de dizer não a essa escola, passou a gostar, claro, do jeito dele” (F2).

Em suma, o processo de aceitação parece ser uma via de mão dupla: não só os colegas precisavam aceitar C1, este também precisava querer se permitir interagir. Então, podemos inferir que “eu” e o “outro” se fundem, e, ao invés de ressaltarmos a dicotomia “eu” versus “outro”, é interessante pensar na complementariedade das duas instâncias.

A concepção da constituição do sujeito em uma dimensão semiótica não ignora a individualidade nem a singularidade, mas atribui novos significados, quais sejam, a individualidade como um processo e socialmente construída, a singularidade como uma conjugação que envolve elementos de convergência e divergência, semelhanças e diferenças, aproximação e afastamento em relação ao outro, e o sujeito como uma composição não harmônica dessas tensões e sínteses (MOLON, 2019, p. 58).

A relação entre o “eu” e o “outro” é uma constituição dialética, onde o meio social é responsável pela significação desta relação. E é justamente a significação que faz com que, através da comunicação, o sujeito se sinta parte do mundo e se perceba como ser relacional. Também é esta significação que propicia a aprendizagem e aquisição de funções psicológicas superiores no desenvolvimento, classificadas em intrapsicológica e interpsicológica.

Portanto, o ser humano só desenvolve o máximo do seu potencial cognitivo porque se permite ser desafiado pela presença do outro e confrontar as próprias ideias e conhecimentos. Neste confronto, primeiro há uma oportunidade de aprendizado no nível externo: com objetos e bens culturais. Ao internalizar os conhecimentos adquiridos, ele tem a possibilidade de confrontar os próprios esquemas internos, provocando assim, um desenvolvimento cognitivo. Assim, o conhecimento não advém de ações isoladas do ser humano sob o meio, nem o ambiente pode por si só, provocar a transformação do ser humano. Significa então que é o produto da interação o mobilizador da mente humana.

O aluno com TEA, normalmente, tem muita dificuldade em estabelecer tais relações que confrontem aquilo que já sabem, a fim de adquirir não somente novos conteúdos, mas principalmente, novas visões e interpretações do mundo. Vimos que um dos critérios cognitivos que caracteriza o diagnóstico do TEA é justamente comunicação social/ interações. Isto compreende a dificuldade em se sentir pertencente a um contexto ou se prenderem a tão somente uma realidade ou a detalhes desta realidade. Isso, certamente, limita muito a ampliação de interpretações e significações dos contextos sociais.

É na troca com o ‘outro’ que surgem as oportunidades de novos conhecimentos e novos vínculos. Por isso, uma boa alternativa para não focar nas limitações de C1, parece ser inseri-lo, ao máximo, em contextos socioculturais, ainda que pareça, a primeiro momento, desconfortante, pois este contato promove o desenvolvimento, a partir da ZDP, bem como o reconhecimento do “outro” não como ameaça, mas como uma complementariedade do seu processo de aprendizagem.

A sala de aula exerce um importante papel neste aspecto, visto que, ela gera momentos, propõe práticas, onde a interação além de proporcionar aprendizagens conteudistas, de forma direta, ou indireta, consolida outras aprendizagens, as quais muitas vezes não estão explícitas no currículo formal, mas que se configuram como experiências significativas e agregadoras. Desta maneira, o sujeito se percebe na fala do outro, e, na aproximação dos diferentes surge o papel da compensação e da complementariedade.

5.2 Categoria 2 – TEA e comunicação

Reconhecer que apresentam problemas de comunicação e de interação social é diferente de conformidade e passividade diante das suas ações (Orrú, 2012, p. 130)

Sem dúvida alguma, quando falamos no transtorno do espectro autista, a imagem de uma pessoa com dificuldade de interagir e consequentemente de se comunicar é muito comum. Na verdade, os termos interação e comunicação mantêm uma relação de interdependência, uma vez que o ser humano aprende a se comunicar, verbalmente ou não, a partir da interação com o meio e para o próprio meio social. Por tais aspectos serem tão importantes para o desenvolvimento humano, a recorrência de palavras como fala, interação social, conversa, comunicação, grupo e limitação direcionaram a analisar a comunicação do aluno C1 e até que ponto a limitação ou dificuldade comunicativa é oriunda tão somente do TEA.

Nesta categoria, reconhecemos as características comunicativas atreladas ao TEA. Contudo, a própria pesquisa nos mostrou que o foco não precisa ser na limitação do aluno nem na tentativa de cristalizar os conceitos amplamente divulgados, pois, “meio século depois de sua descoberta por Kanner, o autista ainda permanece, para muitos clínicos, uma criança que apresenta transtornos graves, que efetua movimentos estereotipados [...] e dispõe somente de uma linguagem rudimentar” (MALEVAL, 2019, p. 15-16). A riqueza de estudar o assunto

a partir de um caso específico é justamente a possibilidade de entender a multiplicidade existente no contexto histórico e cultural.

Lima e Santos (2017) dizem que a pessoa com TEA, por apresentar dificuldade nas relações sociais, preferem ficar isoladas no seu mundo, claro que algumas mais que as outras, e que independente do grau do TEA e nível de comprometimento, o fato é que “sempre haverá prejuízo no contato social” (LIMA; SANTOS, 2017, p. 86). Essa assertiva não contradiz com a ideia apresentada no parágrafo acima, pois é preciso ressaltar que o aluno com TEA apresenta sim prejuízos na área de comunicação e interação, mas a despeito disso, o processo de inclusão do aluno possibilitou romper com a passividade dele como também do meio onde ele estava inserido.

Para N3, *“os fatores limitantes, que estavam mais fortes no início, era a interação social, o tom de falar, a dificuldade de mostrar as emoções”* (N3). O interessante nesta fala é justamente a expressão “estavam mais fortes no início”, pois primeiramente mostra uma evolução positiva, mas também não ignora que a condição de dificuldade é real, ou seja, não há uma idealização de que o aluno com TEA vai simplesmente deixar de apresentar características típicas do transtorno. Ela mesma continua a fala dizendo: ***“mas percebemos que isso vem melhorando”*** (N3). E o que vem melhorando? É justamente a sua condição de interação e de inclusão no meio escolar onde está inserido.

Acrescentamos a opinião de outro participante: *“Um fator limitante para ele é interagir com os colegas. Aí eu acho que ele oferece menos. Eu creio que o autismo que ele tem faz com que ele fique um tanto... não se soltando em grupo como ele participa de forma individual. Quando ele está em grupo é evidente que ele fica deslocado, mas até que está melhorando”* (P1).

Então, o que fica evidente é que o próprio meio social, que é um desafio para o aluno com TEA, passa a ser um ambiente mobilizador para o seu desenvolvimento. Se o olhar sobre o aluno ficasse somente nas primeiras impressões e dificuldades apresentadas, possivelmente iríamos analisar o que P2 descreveu sobre os primeiros contatos com C1, ainda no primeiro ano do ensino médio: *“Eu estranhei porque, como eu posso dizer, o comportamento, o jeito de ser, o humor e fala diferenciada, o olhar nunca fixado na gente. Então você não consegue acompanhar se ele está aprendendo, porque ele não está em sintonia com você. Às vezes eu achava que ele nem estava ouvindo”* (P2).

De fato é corriqueiro ouvirmos falar que pessoas com TEA apresentam déficits cognitivos, motores, nas funções executivas; estereotipias motoras, como agitação dos braços e mãos e o balançar do corpo; ausência de fala ou presença

de fala robotizada; dificuldade de comunicação e interação [...] Tudo isso, de certa forma, tem mecanizado a relação com o sujeito, que é único, singular (TELES; CRUZ; SOUZA, 2017, p. 157).

Entender a singularidade do aluno permite enxergarmos o seu desenvolvimento. Se C1 inicialmente apresentava características mais próximas do que é normalmente apresentado como peculiar ao TEA, e, depois de um tempo, em meio ao ambiente escolar, houve mudanças – sobretudo no seu padrão de interação com os colegas – podemos inferir que o meio social tem o potencial de mudar a condição comunicativa do aluno com TEA. Assim sendo:

Embora a síndrome do autismo desencadeie diversos comprometimentos no desenvolvimento global, muitas vezes, a criança [adolescente] observada não apresenta um melhor desenvolvimento em sua interação social, linguagem e aprendizagem, não em virtude da síndrome propriamente dita, mas em razão da sua privação social e cultural (ORRÚ, 2012, p. 75).

Desta maneira, o padrão de comunicação e interação de C1 foi, conforme os dados, mudando a partir da aceitação das pessoas e do IFS como um ambiente de aprendizagem. Vale ressaltar que não estamos falando de um desenvolvimento ideal, mas sim, real. Isso dialoga com o que Vygotsky (2008) fala do desenvolvimento potencial do sujeito, onde o olhar é voltado para aquilo que o sujeito pode aprender e desenvolver, a partir da interação com o outro, onde este se torna mediador da aprendizagem porque domina aquela área ou conteúdo de aprendizagem.

Ainda sobre o aspecto da comunicação, os participantes N3, A3, N2, N1, A1 e A2 relataram que um dos motivos que mais separa as pessoas de C1 é a forma dele falar – o que eles traduziram como violenta, grossa, dura, direta, ignorante e como que não se importasse com o sentimento de quem estava falando. *“Meu contato com ele é pouco, porque quando eu vou falar com ele, ele vem com respostas que às vezes acaba sendo um pouco violenta. Aí penso que se ele está fazendo isso é para eu não chegar perto, ou não conversar”* (A3).

Esse mesmo sentimento é observado pelos professores: *“Acredito que no início o principal desafio foi quebrar a barreira da comunicação. Muitos professores chegavam e questionavam: ‘Ah, eu levei uma patada de C1!’. Aí eu falava: ‘Olha, vamos voltar ao que a gente discutiu, que essa patada é a forma direta dele se comunicar’*” (N1). Esses e outros fragmentos com a mesma conotação denunciam uma inabilidade comunicativa de C1. Para Santos e Cruz (2017), a linguagem é um dos maiores instrumentos do comportamento e facilitador comunicação, e por isso, ela “permite a codificação e decodificação de códigos que permeiam o mundo. As inabilidades de comunicação é uma das características de

identificação precoce para possíveis distúrbios do espectro autístico” (SANTOS; CRUZ, 2017, p. 122).

Conforme descreveu N1, a forma não burilada de o aluno falar tem a ver com a sua forma de comunicação. Como o contato social foi algo pouco desenvolvido no decorrer do seu desenvolvimento, ele também teve menos contato afetivo positivo. É impossível não pensar no seu crescimento meio que esquivado da sua turma, de forma que, enquanto os outros colegas brincavam juntos, riam e partilhavam a vida, ele nem mesmo participava de aniversários: *“Nunca ninguém convidou ele para um aniversário. Então tudo isso acho que pesou no sentimental dele, porque todo mundo era convidado para o aniversário do coleguinha e ele nunca, nunca, nunca”* (F1). Independentemente da ótica que F1 analisava a exclusão sofrida por C1, o fato é que essa é, pelo menos, a verdade partilhada no contexto familiar de C1.

Portanto, realidades como estas tendem a causar prejuízos afetivos na pessoa, de maneira que, mesmo que vivencie outra realidade no presente, inconscientemente a tendência é desenvolver uma conduta reativa em proporção similar.

Tradicionalmente, na Educação e na Cultura, o afeto tem sido entendido como algo que se está somente no campo do prazer. Esse imaginário do afeto, como hedonista, mascara o cotidiano, em que as relações marcadas pelo sujeito também são movidas pela tristeza, violência, conflitos familiares. Ou seja, os afetos estão, também, no campo do desprazer. O afeto está imbrincado com o pensamento e a linguagem e devemos, por isso, lembrar que há saber no discurso e que os humores não são conduzidos por automatismos, mas pelo modo como pensamos inconscientemente. O afeto depende de uma mecânica da representação. Ele é imbrincado no inconsciente do mesmo modo que a interpretação dada pelo sujeito do Outro (ORNELLAS, 2019, p. 112).

Quando A2 traz a seguinte afirmação: *“Só que também C1 às vezes é muito ignorante com as pessoas. Aí a pessoa acaba se irritando e não falando tanto com ele”* (A2). Ou, como declara P3: *“Foi difícil a interação da comunicação, porque C1 foi de uma dureza! Eu ficava entalada, e quando chegava em casa eu chorava [...] Quando eu perguntei a classe no início das aulas sobre o que gostavam de fazer e de onde vieram, ele me respondeu: ‘Pra que você quer saber!?’”* (P3). Na verdade, ainda que pareça que é um comportamento premeditado e automático de C1 para ferir a outra pessoa, pensamos na possibilidade de tal comportamento ser uma resposta do seu inconsciente para a representação de afeto construído ao longo da vida.

Novamente, parece que a melhor conduta para tal questão é o estímulo ao convívio social, onde novas experiências podem provocar novos esquemas psíquicos e consequentemente novas práticas. Na verdade, se o convívio social promoveu uma melhor

interação de C1 no seu ambiente escolar, podemos esperar que a sua relação afetiva também sofra, ainda que timidamente, uma mudança positiva. *“Antigamente quando ele falava eu me assustava pelo rompante dele, a forma de falar. [...] Ele hoje quando passa por mim sempre fala de forma carinhosa [risos]”* (P2). Será que somente C1 mudou, ou as pessoas passaram a enxergar ele de outra maneira, passaram a entender a sua forma de comunicação? Ao que parece, quando se inicia o processo de aceitação, fica mais fácil também legitimar a sua forma de comunicação: *“O maior desafio foi reconhecer aquela forma de comunicação como comunicação legítima, independente do juízo de valor”* (N1).

Em outras palavras, o que esses fragmentos indicam é que a fala tida como “grosseira” do aluno com TEA reflete uma relação e representação afetiva negativa, e não simplesmente, características do TEA. Ainda que para a pessoa com TEA seja um desafio a comunicação verbal e não-verbal, quando o meio não provoca maiores interações, a dificuldade acaba sendo acentuada.

Também nesta mesma lógica, a linguagem é constituída por sua intencionalidade e aspectos pragmáticos da língua, o que é desenvolvido no contexto histórico e cultural. Por conseguinte, percebeu-se que também este aspecto é comprometido no desenvolvimento de C1. A análise do relatório de aprendizagem do aluno em questão, bem como as respostas dos professores e equipe técnica do campus, demonstraram que C1 apresenta bom desenvolvimento acadêmico, inclusive a sua curiosidade e inteligência foram ressaltadas pelos seus colegas. Contudo, a linguagem na perspectiva da pragmática não focaliza no uso gramatical e prescritiva da língua, mas, diz respeito à capacidade de o sujeito usar a língua no contexto de forma adequada. É saber adequar a linguagem, conforme as situações. (NÓBREGA, 2016).

Durante o período de observação não participante da pesquisa, foi possível perceber situações onde C1 demonstrou não dominar o uso social da língua, como por exemplo, comentários mais descontraídos e lúdicos, bem como uma piada. Essa dificuldade era acentuada em atividades que envolviam participação em grupo, nas quais muitas vezes os alunos, para responder alguma questão, recorriam a exemplos práticos, situações do dia a dia.

“Um fator limitante talvez seja a própria realidade da turma. São colegas que conversam mais, são mais maduros, têm uma experiência de vida maior do que a dele [...] ele está com outros que são mais vividos, talvez mais maliciosos (não sei se seria a colocação correta)” (P4). As expressões “mais maduros”, “experiência de vida”, “mais vividos”, diz respeito a competências que se adquirem em contato com os outros, no meio social. Uma vez que C1 foi tolhido de maiores experiências cooperativas, em virtude do TEA e da própria

realidade social, consequentemente ele apresenta dificuldade de interpretar elementos que não estão nos livros, que os professores não ensinam, pois se aprende com as trocas sociais. Neste momento, percebe-se que não somente o aspecto cognitivo é suficiente para avaliar o desenvolvimento do sujeito, ou seja, é a articulação entre as dimensões cognitiva, afetiva e o relacional que garantem um bom desenvolvimento do sujeito.

Pensando, agora, no aspecto relacional, “o processo da aprendizagem cultural é um processo de mediatização humana, por meio da qual os indivíduos aprendem a usar, e, depois, a internalizar artefatos e instrumentos (naturais e psicológicos, não simbólicos e simbólicos)” (FONSECA, 2018, p. 97). Em algumas atividades em grupo, o aluno ficava inerte, evidenciando uma discrepância entre o seu desenvolvimento individual em comparação ao desenvolvimento grupal, onde se observava uma considerável dispersão.

Tanto nas observações como nas entrevistas foi percebido que C1 é um aluno que pesquisa bastante e que faz questão de trazer isso para sala de aula. No entanto, muitas vezes as pesquisas feitas são apresentadas fora do contexto do determinado momento: *“Na sala eu percebia que às vezes ele fazia algumas perguntas dentro da área de agropecuária, mas fora do contexto do assunto”* (P5). Para A1, *“ele fala coisas diferente da gente [...] ele fala o que vem na cabeça. Aí às vezes acaba se afastando da gente”* (A1).

[...] elas adquirem palavras novas com facilidade, sem, contudo, aprenderem a falar – no sentido em que a fala testemunhe uma expressividade do sujeito. [...] Encontramos regularmente – nos autistas de alto funcionamento – uma voz artificial, particular, sem expressividade. Além disso, as palavras são “mais emitidas do que faladas”; elas provêm de um “repertório mental memorizado”, e nada é mais difícil para esses sujeitos do que uma “expressão pessoal” (MALEVAL, 2019, p. 88).

Portanto, concluímos que a efetividade da língua, bem como o uso de forma contextualizada depende muito do processo de interação do sujeito. A conhecida expressão de que a pessoa com TEA “vive em seu mundinho”, ou “no seu quadrado” serve como forma de entender e respeitar a sua singularidade, contudo, não precisa ser pretexto para a acomodação desta neste “mundinho”, uma vez que é o convívio e trocas com outras pessoas que a torna competente para o uso da linguagem de forma efetiva e a capacita para participar do mundo de significações.

5.3 Categoria 3 – Sentido e significado da inclusão educacional

A escola existe para que na mesma as pessoas se socializem. É na escola, muito mais que no âmbito familiar, que o império do egocentrismo precisa ceder

espaço para a aceitação do outro e de outros valores. O clima de ternura e de afetividade em famílias onde os pais verdadeiramente amam seus filhos, cerca-os de permanente proteção que só a vida na escola ensina a dobrar e a negociar. (ANTUNES, 2015, p. 17)

A temática da inclusão ser um ponto delicado não é surpresa, uma vez que a grande área da educação também é delicada e complexa. A educação inclusiva traz à tona valores ou princípios que permeiam a educação como um todo, como respeito, afeto, ensino, cooperação, autonomia, aprendizagem, família e tantos outros que giram em torno do próprio fazer do professor e toda equipe escolar. Surgem também as dicotomias na tentativa de delimitar o que realmente compreende a educação inclusiva: o aluno está na escola versus aprendizagem; socialização versus conteúdo; equidade versus igualdade; sala especial versus sala de aula; inclusão versus exclusão.

Contudo, o significado e sentido na inclusão ultrapassam esses modelos dicotômicos, os quais não dão conta de entender a dimensão do sujeito em seu contexto cultural. Portanto para entender o sentido da educação inclusiva nada melhor que partir do próprio conteúdo que emerge das situações reais no interior da escola. É justamente o significado e sentido da inclusão que tentamos extrair da pesquisa em tela.

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu corpus de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas (FRANCO, 2018, p. 13).

Ao analisar, então, o sentido da inclusão de C1 no campus de São Cristóvão do IFS, entendemos que os diferentes grupos da pesquisa apresentaram percepções diferentes sobre o fenômeno, o que é normal, devido ao lugar de onde cada um está falando. Antes de trazermos o olhar dos grupos, parece importante mencionar que o aluno com TEA também foi questionado sobre a visão da própria inclusão no IFS, de como se sentia naquele ambiente.

Primeiro ele disse que não sabia bem, porque ele não via o autismo como problema, mas depois respondeu: *“aqui é agradável, não é sufocante”*. E, apesar de dizer que não gostava de estudar e que só estava lá por causa dos pais, no mesmo encontro ele disse: *“eu gosto das aulas práticas, das cobras, abelhas”* (C1), inclusive ele participa de um projeto do campus de abelhas sem ferrão, onde é responsável pela manutenção das casinhas, juntamente com o professor da área. *“Para ele acho que está sendo muito rico, pois é um espaço de natureza que tem a ver com a pessoa dele. [...] Ele enxerga coisa do mundo animal que eu não enxergo. Ele tem uma percepção apurada”* (P3).

Mesmo com todos os desafios pelos quais o aluno passou e ainda passa, percebe-se que ele está vivendo o processo de maneira positiva, pois os participantes foram unânimes em apontar a evolução na situação inclusiva de C1 entre o primeiro e segundo ano e de como ele está mais integrado à turma, além disso, ele tem tido a oportunidade de desenvolver seu potencial em áreas de predileção como o mundo animal. A riqueza desses aprendizados é sobretudo porque acontecem no meio social, nas trocas com seus pares.

Aprender é internalizar ativamente, sob forma de hábitos, as experiências práticas com o mundo da natureza e da vida; isso pressupõe uma cultura existente e anterior aos sujeitos individuais. [...] Os conteúdos socioculturais, com suas respectivas metodologias, servem de suporte para o desenvolvimento de habilidades e hábitos, formando a personalidade dos educandos como sujeitos ativos, criativos; enfim, como cidadãos (LUCKESI, 2010, p. 130).

Como mencionado, os grupos pesquisados, a saber, familiares, professores, colegas de classe e equipe no NAPNE, trouxeram visões importantes sobre o processo de inclusão do aluno. Em suma, para a família, palavras como emancipação e socialização representam o sentido da inclusão para eles: *“Hoje acho que está tendo muita coisa favorável para ele na escola, e hoje ele vem muito mais tranquilo, e antes não vinha. Antigamente ele entrava no ônibus e ia lá pra trás, na última cadeira e se sentava sozinho. Hoje ele já se sentando perto de alguém. O ônibus é uma maneira de socialização”* (F2). Eles têm visto novas oportunidades para C1, de forma que, *“quando houve um assalto no ônibus o pai disse: ‘Acho que vou pagar um taxi para ele ir’. Mas aí eu disse que não, pois agora era que C1 estava começando a se emancipar. Então vamos deixar. Agora que é a hora de soltar”* (F1).

Para os professores, resumidamente, eles consideraram essa experiência da inclusão de C1 como um desafio, mas também uma oportunidade de se efetivar um fenômeno e discussão social. *“É um desafio porque agora que estamos vivendo essa realidade no campus, e por isso, precisamos nos capacitar. Antigamente esses meninos ficavam mais em casa né, a família prendia (eram tidos como anormais), e não é bem assim, é bom que essas pessoas tenham contato com outro mundo, outras pessoas”* (P6). Tal pensamento é corroborado pela opinião de P2, que acha que, *“não vai haver inclusão se não houver essas situações, se essas situações não se multiplicarem. Porque é uma judiação que a gente tenha deixado tanta gente fora do sistema, e quando você vai para a realidade não é um bicho de sete cabeças, né”* (P2).

Essas duas falas de professores têm, pelo menos, dois pontos muito importantes neste estudo. Primeiro a ideia de que pesquisar sobre inclusão educacional perpassa por se debruçar sobre questões reais, pois como P2 declarou, a inclusão acontece quando os casos aparecem

no ambiente escolar. Outro ponto importante e que tem a ver com o primeiro, é que quando os casos aparecem, nossos olhares tendem a mudar: aquilo que parecia “bicho de sete cabeças” passa a ser mais uma situação a ser estudada e aprendida, ou seja, aprendemos a promover a educação inclusiva na ação do dia a dia. Para Soares e Carvalho (2012), a educação inclusiva, sob a perspectiva do professor e da escola, é uma resposta às demandas sociais, ao tempo que “ganham materialidade nas histórias que se entrelaçam” (SOARES; CARVALHO, 2012, p. 121).

Ainda, é importante notarmos que quando P6 fala de ser novidade, pois há um tempo essas crianças e adolescentes não chegavam muitas vezes à escola (sobretudo no ensino médio); podemos inferir, e ao mesmo tempo justificar, porque temos tão poucos estudos voltados para a inclusão de alunos com TEA no ensino médio – o que foi uma das justificativas para empreender esta pesquisa.

A equipe do NAPNE – que foi responsável em receber o aluno e comunicar e mediar a situação junto à família e os professores – assim como os professores, resumiram a inclusão do aluno como um desafio, mas um momento de mobilização, principalmente no tocante a “quebrar” a resistência que alguns professores tinham (porque hoje já é bem menos) sobre a inclusão: *“Alguns professores diziam: ‘Por que ele e outros alunos de inclusão estão aqui? Eles não deviam estar em escolas específicas?’. Mas eu percebo que tem avançado. Eu acho que estar falando sobre isso, e não só falando, estar colocando ações em relação a isso [...] vai ampliando o olhar”* (N2).

Por fim, o grupo dos alunos colegas de classe trouxe situações mais voltadas para o que eles observam no dia a dia. Eles trouxeram questões sutis em relação a inclusão de C1, e, resumidamente, todos eles falaram do incômodo em perceber que C1 faz provas separado deles, na sala dos professores ou do NAPNE. *“Bem, eu sei que ele tem provas diferentes e não sei se isso seria correto de se fazer, porque C1 é muito inteligente e ele sabe coisas que a gente nem sabe [...]”* *“a inclusão seria justamente incluir ele em todas nossas atividades, com toda turma para que ele já não se sinta excluído”* (A2), o que foi confirmado por A3 e A1, que vê esta situação como desfavorável para C1, já que as outras atividades ele consegue acompanhar com a turma: *“era bom que ele fizesse a prova também junto, porque isso traz o conceito de inclusão. Não estou dizendo que tenha que ser a mesma prova, mas que fizesse junto, pois é a turma dele, e ele também é muito inteligente”* (A1).

Nesses fragmentos, além dos alunos trazerem a percepção de inclusão como o ambiente da própria sala de aula, vemos expressas ideias de comparação e de compensação. Sobre esta, a compensação, em vários dados da pesquisa percebemos através das expressões

verbais, e das expressões não verbais, a relação do TEA do aluno em contraponto às suas potencialidades, ou seja, em muitas falas, como as dos alunos, foi reconhecida dificuldade do aluno, mas ao mesmo tempo eram ressaltados outros aspectos que foram considerados como facilitadores para a sua aprendizagem, como a curiosidade, inteligência, pesquisa, o fato de ser leitor e de facilidade em fazer perguntas.

“Na minha aula ele não conversa com ninguém [...] enfim, as minhas observações são mais em relação ao comportamento. Percebo que ele tende a ficar cabisbaixo, mas porém ele é muito bom, muito inteligente!” (P1). Ou outra afirmação que afirma o seu potencial: *“Eu penso que o que facilita no caso dele é porque ele é leitor. E quem lê tem mais facilidade”* (P2). A ideia de compensação, proposta por Vygotsky (1997), não desconsidera as dificuldades ou deficiências do aluno, mas entende que o próprio sujeito desenvolve um sistema compensatório.

Todo defecto crea los estímulos para elaborar uma compensación. Por ello el estudio dinámico del niño deficiente no puede limitarse a determinar el nivel y gravedad de la insuficiencia, sino que incluye obligatoriamente la consideración de los procesos compensatorios, es decir, substitutivos, sobreestruturados y niveladores, en el desarrollo y la conducta del niño (VYGOTSKY, 1997, p. 14).

É muito comum o sujeito com TEA se interessar por coisas ou assuntos específicos, e tal interesse pode demonstrar um potencial para a aprendizagem. No caso de C1 *“a curiosidade e interesse em algumas coisas específicas chamou a atenção de alguns professores sobre o potencial dele”* (N1), como foi observado no projeto das abelhas sem ferrão, no qual dois professores perceberam nele uma acentuada sensibilidade para o manuseio. Às vezes, tal compensação parece vir com uma “roupagem” de superação, autoconfiança ou similar: *“Ele sabia que este ano teria aula de pastagem, então ele já entra na internet, já começa ler sobre o assunto pra não chegar na ignorância[...] Ele tanto gosta de pesquisar como ele gosta de mostrar que pesquisou e que sabe”* (F1). Este pensamento também é percebido por P4: *“Ele é autoconfiante, e sempre traz alguma coisa que pesquisou e que tem domínio”* (P4).

Não esgotando a discussão de tais fragmentos na questão do potencial compensatório, uma vez que podem vários mecanismos estarem envolvidos em tal comportamento de C1, o que podemos entender é que existe uma compensação, pois através do seu potencial ele acessa conteúdos, os quais estão diretamente ligados à aprendizagem. E por que esta compreensão é importante? Muitas vezes achamos que para incluir o aluno precisamos

superproteger, facilitar ou diminuir a dificuldade, de maneira desnecessária – ao que Vygotsky (1997) esclarece:

Construir todo el processo educativo siguiendo las tendencias naturales a la supercompensación, significa no atenuar las dificultades que derivan del defecto, sino tensar todas las fuerzas para compensarlo, plantear sólo tales tareas y hacerlo en tal orden, que respondan a la gradualidade del processo de formación de toda personalidad bajo um nuevo ángulo (VYGOTSKY, 1997, p. 47).

“Eu vejo que não precisa separar ele para fazer prova, pois é uma forma de mostrar para ele e outros que ele é diferente. Ele não é diferente, ele tem habilidades outras, que compensam. Às vezes você cria um ambiente especial, que não precisa [...] Porque Deus fecha uma porta e abre uma janela” (P2). Em outras palavras, ela está concordando com Vygotsky, no tocante a promover um ambiente onde o aluno possa desenvolver a sua autonomia, afinal, ele também possui habilidades que o favorecem e/ou possibilitam a sua aprendizagem.

Por fim, a comparação apareceu também muito forte quando falamos na situação de inclusão do aluno. Portanto, o primeiro passo é pensarmos a aprendizagem do aluno com TEA não em comparação aos outros, pois senão estaríamos o reduzindo às suas dificuldades. Quando percebermos as suas peculiaridades fica mais fácil não somente ter uma atitude inclusiva com ele, e sim, uma sala de aula inclusiva. A escola é uma construção histórica que por muito tempo, e ainda prevalece hoje, tem princípios homogeneizantes. Então, quando nos deparamos com o “diferente”, com o novo, somos impelidos a reações de comparação e as vezes repulsa.

“Como a gente ia lidar, se normalmente a sala de aula já é um ambiente heterogêneo [...] Houve uma tentativa de inclusão, mas o difícil foi não ter uma preparação antes” (P4). É claro que a fala de P4 traduz uma realidade da inclusão nas escolas: a comunidade escolar, principalmente os professores, não foram “capacitados” para trabalhar com alunos com deficiências ou com transtornos globais do desenvolvimento. No entanto, a resposta para o questionamento de P4 já está na própria fala, pois quando declara que a sala já é, por si só, um ambiente heterogêneo, podemos entender a sala de aula como um ambiente da diversidade.

Na fala dos alunos A1, A2 e A3 também fica evidente a comparação juntamente com o estranhamento quando o aluno chegou na escola, pois ele mostrava um comportamento alheio ao que os colegas falavam, ele não agia conforme o contexto da sala estava condicionado: *“Diferente até na parte de lidar com ele. Desde o primeiro dia de aula todo mundo deu risada (assim brincando), porque ele perguntava, perguntava e perguntava ao professor. Aí*

nós falamos: – Nossa, ele é inteligente! Mas o difícil é a forma que ele age de vez em quando” (A1). Desta maneira, um tabu a ser repensado quando falamos em inclusão é de associarmos o assunto a questões de inteligência, e capacidade, ou não, de aprendizagem, pois como já discorremos cada sujeito evidencia as suas potencialidades para acessar o conhecimento. Ficar surpreso com a inteligência do aluno pode caracterizar como um pensamento de desvalorização que alimentamos acerca das potencialidades da pessoa com deficiência.

Pensar o sentido inclusivo em formação de professores é visualizar o ser humano nas suas possibilidades, nos seus desejos, nas suas buscas, percebendo a deficiência como uma condição humana, que não define o ser na deficiência, mas define a especificidade da mediação fundante para eliminar barreiras (LIMA, 2012, p. 84).

Esta percepção faz toda a diferença na condução tanto dos colegas como dos professores, pois entender a especificidade que o aluno traz é que de fato cria as possibilidades de aprendizagem e da salutar inclusão educacional. O foco então na aprendizagem, parece ser o melhor caminho para se concretizar a inclusão, que não é um ato em si mesma, mas um processo, onde as práticas educativas reverberam o quanto nosso pensamento é de inclusão ou segregação educacional.

No grupo de perguntas sobre as práticas e estratégias educativas em sala de aula, a grande parte dos professores relatou que não pensam nas aulas a partir das necessidades dos alunos e que normalmente como as turmas são heterogêneas percebem que alguns alunos se desenvolvem mais que outros, inclusive o aluno com TEA. Para eles, o aluno deve ser tratado como os demais: *“Olhe pra ser sincero, não faço diferente nas minhas aulas. A gente dá aquela aula (não vou dizer uniformizada), mas a gente não fica pensando ‘ah, tenho que ter cuidado com isso ou aquilo’. Entro na sala e dou aquela aula como não tivesse aluno com problema nenhum, pra mim é como se ele fosse igual a todo mundo, (risos) não sei se estou certo ou errado” (P1).*

Opiniões como essas têm, pelo menos, duas perspectivas de análise. A primeira, e que é positiva, diz respeito ao pensar a inclusão que acontece juntamente com os outros colegas, ou seja, o simples fato de perceber o aluno como integrante ativo da sala de aula já é uma postura inclusiva. Conforme Silva (2014), a inclusão consiste em reunir os alunos de maneira geral para que eles aprendam juntos.

No entanto, há outra situação nesta mesma fala de P1, que é fugir da ideia da equidade, uma vez que as condições de aprendizagem não são as mesmas para todos os

alunos, e isso é também uma responsabilidade da escola, ou seja, pensar na aprendizagem de todos alunos, inclusive daqueles com deficiência. Em outras palavras, atenuar a deficiência não é o melhor caminho. “Ao tentarmos atenuar ou negar as deficiências, é como se disséssemos: ‘Aceitamos você sem olhar para sua deficiência’. O que poderá trazer sérias implicações para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência ou que esteja em outra condição” (SILVA, 2014, p. 30)

Podemos concluir que pensarmos de maneira inclusiva não é caracterizar o aluno como “coitado” e que precisa ter seu ensino reduzido ou aquém do que ele possa produzir, mas também não quer dizer que devemos ignorar as particularidades e necessidades de aprendizagem do aluno. E essa afirmação é base para promovermos práticas pedagógicas inclusivas, nas quais o foco é pensar nos mais variados alunos na sala de aula, inclusive aqueles que apresentam alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem.

5.4 Categoria 4 – O jogo na sala de aula

O seu contexto natural é o da diversidade: [...] Ao mesmo tempo em que é preciso valorizar as diferenças individuais, não se pode perder de vista o coletivo e o contexto interativo. Escola é sinônimo de interação, um espaço delineado para que crianças, jovens e adultos possam conviver, trocar ideias, reunir-se, brincar, imaginar, sorrir, conviver (HOFFMANN, 2018, p.16)

O objetivo desta categoria foi justamente perceber como o jogo Imagem e Interação poderia proporcionar um ambiente de aprendizagem de forma cooperativa e interacionista e inclusiva, tendo como recurso primordial o uso das imagens e a leitura imagética. Contudo, a finalidade do jogo não era tão somente a leitura das referidas imagens, mas sim, que esta leitura viesse das relações estabelecidas entre imagens, vivências, memória, e principalmente que trouxesse à tona a construção coletiva – entendendo que a aprendizagem se dá de maneira social.

Portanto, dois aspectos foram observados e analisados acerca do jogo. Primeiro o jogo como recurso na sala de aula, tendo o foco, então, na prática educativa. E depois o jogo Imagem e Interação enquanto prática inclusiva, ou seja, o foco na inclusão.

Em suma, todos os envolvidos na pesquisa foram questionados sobre a experiência com o jogo. E na totalidade apresentaram respostas positivas em relação à experiência do jogo na sala de aula. Para P1 “*uma aula lúdica é sempre bem-vinda. Um jogo é sempre um atrativo, porque além de quebrar a monotonia de uma aula convencional, permite aos alunos*

exercitarem suas habilidades com mais prazer”. A palavra prazer e termos similares aparecem também nas falas dos participantes A3, A2, A4e A5, o que nos mostra que o jogo facilmente suscita a ideia de algo prazeroso, por isso mesmo não deve ser um recurso voltado tão somente as séries iniciais, até mesmo porque, todo ser humano é movido, de certa forma, pelo princípio do prazer. Então, aliar a aprendizagem ao prazer poderia ser um aspecto mais comum em nossas escolas.

Ortiz (2005) diz que “o jogo deve ser prazeroso. Essa talvez seja uma de suas características centrais, mesmo que isoladamente não o defina, pois apresenta características. Prazer do tipo sensorial, físico e prazer oral ou psíquico, superação de algum tipo de obstáculo”. (ORTIZ, 2005, p. 26). É importante perceber que não é porque o jogo é algo prazeroso que não é um desafio jogá-lo, principalmente quando se trata de um jogo educativo que tem fins pedagógicos.

Isto é possível perceber quando A1, apesar de tecer comentários positivos em relação à prática, traz justamente dados que vão corroborar com Ortiz (2005) no tocante ao fato que o jogo além de ter características (e objetivos), ele também visa a superação de obstáculos, ou pelo menos o conflito de ideias: *“O jogo foi bem diferente, nunca tinha jogado um jogo tão complexo assim pelo lado de imagens. Mesmo com instruções exigia muito conhecimento da gente”* (A1).

De fato, a relação entre imagens exige um conhecimento prévio, e, ao jogarem, tanto os alunos quanto o professor perceberam a própria visão de mundo que possuíam e como poderiam usar as informações de maneira articulada e criativa. Como declarou P1, o jogo, o lúdico, permite que os alunos exercitem suas habilidades.

Ainda em relação à experiência com o jogo: *“ Enquanto membro do setor pedagógico e da equipe multidisciplinar, não é incomum encontrar estudantes desestimulados e pouco participativos em relação às atividades pedagógicas. Por isso, foi gratificante ver a adesão deles ao jogo ”* (N4).

Como já falamos, o jogo só se torna jogo quando é recebido, aceito pelos jogadores, caso contrário é tão somente um objeto que pode inclusive ser utilizado de outras formas. A fala de N4 mostra que os alunos aderiram ao jogo de forma interativa, motivada – o que caracteriza o objetivo em se levar um jogo para a sala de aula. A motivação é, sem dúvida, um dos grandes facilitadores para a aprendizagem.

Tabile e Jacometo (2017), em estudo sobre motivação e aprendizagem, esclarecem que a motivação é um processo que direciona o sujeito para a execução de algo, que mobiliza a pessoa para agir. Isto porque a motivação está ligada ao desejo, interesse e vontade. Desta

forma, é bem mais fácil um professor trabalhar conteúdos a partir de jogos direcionados e intencionais, pois além dele contar com um recurso que é objeto de interesse (uma vez que está ligado a prazer, lazer, diversão, descontração) ele também tem acesso mais direto ao próprio processo de aprendizagem do aluno. A depender da modalidade do jogo e de seu objetivo é possível o professor perceber o que o aluno já sabe e de que forma articula o seu saber.

O desafio do jogo na sala de aula está justamente na dificuldade que temos em pensar o jogo por ele mesmo, ou seja, no qual apesar do jogo apresentar um conteúdo de base, este não tome o lugar das características de um jogo como regras, desafios, competição, tensão, surpresa, bem como, dentro do possível, uma apresentação visual característica de um jogo, a exemplo de caixa, dados, cartelas, ampulhetas, cartas, dentre outros elementos que possam dar uma imagem ao jogo.

Durante a fase de observação da pesquisa, por exemplo, foi possível perceber que as vezes os professores propõem jogos do tipo “desafio no caderno” que reportam muito ao “certo ou errado” do que a uma linguagem própria de jogo. Esse tipo de jogo demonstra não ser tão aceito pelos alunos, pois não estão voltados para o jogo em si, mas para o conteúdo.

Segundo Vial (2015), “a escola produz tarefas morosas e pré-fabricadas: o inesperado é suspeito, o insólito condenado, o riso subversivo e reprimido” (VIAL, 2015, p. 16). Ainda que pareça coisa do passado, uma vez que falamos tanto sobre novas metodologias, o fato é que alguns recursos pedagógicos – como o jogo, o cinema, a música, o teatro, dentre outros, ainda não são abordagens comuns nas salas de aula. O foco da escola ainda é atividades pré-fabricadas e o repasse de conteúdos sem a preocupação com aspectos motivadores aos alunos.

Ao perguntar aos aplicadores a respeito dos aspectos relacionados à aprendizagem observados na execução do jogo obtivemos as seguintes respostas: “*o jogo promove a interação, atenção, observação, análise, inferência*” (P1). E para N4 “*o jogo permite uma experiência de ensino-aprendizagem de forma lúdica. Os alunos conseguem explorar suas capacidades linguísticas sem nem darem conta que as estão exercitando, motivados pela competitividade e a interação que o jogo produz*” (N4).

Algumas palavras chamam atenção em tais fragmentos, como análise, atenção, observação, competitividade (as quais são próprias para um jogo desenvolvido para adolescentes). Mas, sem dúvida, daremos destaque para a “interatividade”, não só por estar presente nas duas falas, e sim, por ser uma palavra significativa no contexto do jogo Imagem e Interação. Talvez estas respostas sejam as que, de forma mais direta, dão validade ao objetivo do jogo, pois toda a proposta foi construída baseada na teoria histórico-cultural, na

qual a formação de conceitos e consequente desenvolvimento é possível por conta do processo de interação entre os sujeitos.

Vygotsky (2008) defende que a construção de conceitos, o significado das palavras, passa pelos aspectos socioculturais, de forma que o conhecimento vai se desenvolvendo a partir da interação entre os sujeitos. Em outras palavras o desenvolvimento se dá pela contribuição da cultura, da linguagem e da interação social: “A interação social, portanto, é o “motor” do desenvolvimento cognitivo humano e possui fundamental papel na construção do ser humano, já que é por meio da relação interpessoal que o indivíduo internaliza as formas culturalmente estabelecidas” (PROCHNOW; VIEIRA; MARCHESAN, 2015, p. 233).

A importância da interação social é percebida também pelos participantes. Para A2, o que lhe interessou no jogo foi o fato de ser em grupo, pois permitiu a aproximação com outros colegas para resolver a interpretação. Ela ainda ressalta que foi bom por poder um ajudar o outro e a união de forma competitiva: *“A primeira imagem que eu peguei foi o homem na lua, e eu liguei a um assunto que já tinha estudado que foi a corrida espacial. Mas pude melhorar meu entendimento com as ideias dos outros colegas quando ligou com outra imagem”*(A2). Para A4, a interpretação de imagem é meio difícil, mas *“o que ajudou foi o momento com os colegas”*.

Percebe-se, portanto, que o aspecto interação é um facilitador para a aprendizagem. E quando o jogo ou outro recurso pedagógico promove esta construção do conhecimento, pelo menos duas características são fortalecidas na formação do aluno, a saber, a ampliação do conhecimento quando este é compartilhado por diferentes opiniões e como a relação interpessoal também é uma aprendizagem, ou seja, vamos desenvolvendo tal competência ao sermos expostos a situações que requeiram a habilidade em construir com o outro.

Dentre os vários fatores observados e expressos também nas entrevistas, chama-nos a atenção o próprio elemento “imagem” na mobilização da construção do conhecimento. As cartas imagéticas se mostraram um bom material para alicerçar a competência linguística e interpretativa dos alunos.

Quando questionados sobre a associação do jogo com algum assunto que eles já estudaram ou estavam estudando, bem como a relação que eles faziam entre imagem e conhecimento, cinco deles associaram a assuntos voltados a interpretação de forma generalista e somente um especificou ao assunto “ficção e realidade”. *“As imagens permitem ligamos a ficção com fatos da realidade”* (A1).

Em relação a imagem e seus conhecimentos C1 declarou que a relação só acontece quando consegue fazer associação com o que já sabe, mas que a imagem ajuda a entender

algo que está escrito. Já A5 e A1 concordam ao informar que as imagens estão ligadas às próprias experiências: *“Por mais que tenham imagens difíceis de interpretação, sempre tem algo que remete ao que já vimos, já vivemos”* (A5).

Tal percepção é de suma importância quando o objetivo do jogo foi justamente a intericonicidade, que permite que a leitura de imagens que estejam relacionadas a outras imagens – inclusive aquelas imagens da memória. Assim, quando consideramos “as relações entre as imagens apresentadas, que foram trazidas pela força da memória histórica e pessoal, e a imagem em estudo, estamos colocando-a em uma rede de memória que foge ao acaso e a simples inquietação individual” (CORREIO, 2013, p. 351).

Ao buscar relacionar as imagens, de forma lúdica, os alunos na verdade estão relacionando os próprios conhecimentos que deixam de serem somente individuais, mas ampliam-se ao serem construídos coletivamente, usando o signo linguístico como intermediador nesse processo socioconstrutivista.

Segundo N4, o desafio da intertextualidade entre imagens está em conseguir ultrapassar a superfície da interpretação. *“É necessário não só o conhecimento de mundo, mas conseguir de forma criativa estabelecer ligações”* (N4) utilizando os recursos discursivos.

No entanto, o ponto de desafio se mostra também o atrativo em jogar com imagens de forma interativa, o que é sintetizado por P1 da seguinte forma: *“Num mundo regido por imagens, jogar com cartas que são puras imagens foi bastante estimulante para os alunos. Eles conseguiram muito bem perceber relações intertextuais entre várias cartas do jogo e isso facilitou a leitura que fizeram de um conjunto de cartas”* (P1).

Imagens 3 – Momentos do jogo na sala de aula.¹⁰

¹⁰ Descrição de imagem: possui quatro fotos demonstrando alunos jogando em volta de uma mesa, na sala de aula. Na primeira foto, um menino e uma menina estão de costas para a câmera e olhando duas cartas, que estão nas mãos do menino. À direita possui outra foto, na qual uma aluna está de costas para a câmera e alguém está mostrando a ela uma carta imagética, e, mais dois alunos que estão à sua frente olhando uma carta em cima da mesa. A terceira foto está abaixo e mostra dois meninos olhando uma carta, que está na mão de um deles. À direita, está a quarta foto, onde uma menina está apontando uma carta, em cima da mesa, a dois meninos.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

As Imagens 3, acima, demonstram como o recurso do jogo Imagem e Interação integrou os alunos em volta do desafio de articularem as leituras que faziam das imagens, numa construção coletiva. O jogo na sala de aula não foi um simples passatempo, mas sim, uma modalidade educativa que ressaltou a capacidade dos alunos em interpretar, argumentar e socializar o conhecimento. Ficou nítido como a ZDP acontecia entre os alunos e os mediadores, de forma que os saberes se complementavam.

Expomos, na íntegra, as respostas dos alunos participantes à pergunta “Como você vê o recurso do jogo na sala de aula?” Acreditamos ser um questionamento essencial para responder ao objetivo deste estudo.

Quadro 10 – O recurso do jogo na sala de aula

“Importante. Porque nós não temos muito isso, poucos professores fazem esse negócio de jogo e tudo mais. Queira ou não a gente socializa né? Pois tem gente na sala que nem fala muito” (A1)
“Penso que é uma boa forma dos professores em geral fazer sempre, algo temático assim, para incluir mais os alunos, até aqueles alunos que não se dão muito bem tentarem se ajudar e com isso aprenderem. Porque o jogo daquela forma foi um aprendizado – relacionar aquilo tudo foi bem interessante. Acho que outros professores poderiam fazer” (A2)
“Interessante. Porque os alunos no jogo interagem um com o outro. Não só aquilo individual” (A3)
“É um momento legal para distrair, já que a gente passa o tempo todo aqui na escola e não tem nada

<i>diferente. A gente conseguiu relaxar a cabeça” (A4)</i>
<i>“Eu acho interessante porque não fica na mesmice, porque a gente fica todo dia indo pra escola e aprendendo da mesma forma sempre. É algo diferente, dá uma animada, aprende de maneira diferente” (A5)</i>
<i>“Não é muito costume ter jogo na sala de aula. Na verdade até tem, mas tipo, não são jogos assim compartilháveis” (C1)</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Portanto, os alunos consideraram que jogo na sala de aula é uma prática pedagógica favorável à aprendizagem não somente de conteúdo, mas também relacional. Eles apontam o ensino para um ambiente socializador e cooperativo, o que concorda com o pensamento de Hoffmann (2018), no tocante a construção do conhecimento acontecer pela socialização. Para a autora, o professor tem um papel imprescindível em tornar o ambiente da sala de aula interativo a partir de jogos e outras possibilidades que permitam o conflito cognitivo e a mediação da experiência educativa. E é tal experiência educativa que dá base para um ensino e uma aprendizagem inclusiva

Desta maneira, quando o jogo Imagem e Interação foi elaborado, a observação do contexto cultural que permeava não somente o aluno com TEA, mas toda a turma, foi considerado. Na sala de aula, o aluno com TEA demonstrava interesse em aprender sozinho, e, com muita dificuldade em dividir sua opinião com os seus colegas. Era como só existisse ele e o professor na sala de aula: os comentários, brincadeiras e conversa dos seus pares não o abalavam, nem fazia olhar para os lados. Ele estava sempre olhando para o professor ou para baixo.

A ideia de uma prática educativa inclusiva deveria, então, promover melhores formas de aprendizagem para todos. O jogo precisaria trazer condições para o aluno com TEA aprender com a turma, e a turma também aprender com ele, pois acreditamos que não há mais espaço para modelos de práticas que promova a segregação entre os alunos.

A experiência deles jogarem juntos demonstrou que às vezes o que se precisa é proporcionar o ambiente inclusivo. Se limitássemos às características do TEA e do que o aluno demonstrava na sala de aula, possivelmente não pensaríamos numa prática onde o foco foi justamente a aprendizagem a partir do social, a partir da interação.

Para Vygotsky (2007; 2008), a interação propicia a construção das aprendizagens e é aspecto central para o desenvolvimento da pessoa. A teoria histórico-cultural credita às interações e experiências sociais a origem das funções psicológicas superiores como memória, antecipações e inferências. E a linguagem se constitui como mediadora da aprendizagem.

Tanto C1 como os demais colegas mencionaram a participação no jogo através do diálogo, do discurso e da ação interativa entre eles: *“A participação de C1 foi muito boa, pois*

ele conseguiu dialogar com a gente e discutir os temas, e acabou ajudando a equipe a marcar ponto” (A4). A própria fala de C1 demonstra a sua participação: “a gente vê o que a imagem tá mostrando e tenta assimilar com as outras através de palavras e frases” (C1). O importante na fala do aluno com TEA é exatamente perceber a referenciação à participação do grupo e ao uso da linguagem para a construção de conceitos.

Quando questionado a respeito do recurso do jogo em sala de aula, C1 disse que *“foi diferente, pois às vezes tem jogos na sala [...] mas não são jogos assim compartilháveis”*. A palavra “compartilháveis” dita por ele tem uma conotação de cooperação, de um conteúdo e discurso que vai sendo construído pela participação do outro. Isso para um aluno com TEA é de suma importância, visto que, perceber esse outro é normalmente um desafio para a sua efetiva comunicação. “As pessoas com Transtorno do Espectro Autista apresentam dificuldades relacionadas a essas capacidades requeridas pelo jogo humano” (MATTOS e SOUZA, 2017, p. 24). Portanto, ao jogar, não somente os alunos estavam discutindo a intertextualidade imagética, eles na verdade estavam construindo ou participando do jogo humano, expresso na comunicação recíproca, na atenção e nos próprios sinais emitidos pelo corpo como vibrar pelos pontos.

Um momento importante da observação foi presenciar a comemoração de C1 com os integrantes da sua equipe, evidenciando como o jogo é uma prática propícia quando se objetiva a construção coletiva. Quando solicitados a resumirem o jogo em uma palavra obtivemos as seguintes contribuições: interessante, amizade, interpretação, imagem, ajuda e pensamento. *“No meu grupo pode ser a amizade, porque a gente estava competindo um com outro, mas quando acabou, quando completamos os pontos todo mundo ficou feliz pelo outro, deu parabéns. Isso aí eu achei bem legal o jeito que a gente estava competindo” (A2). “A habilidade rapidamente recorre à inteligência para se transformar em engenhosidade. Trata-se de explorar da melhor forma possível, ao mesmo tempo, a situação produzida pelo desenrolamento do jogo e as possibilidades oferecidas pelo material e as convenções” (VIAL, 2015, p. 115, grifo nosso).*

Portanto, o recurso pedagógico deve atender a um objetivo e oferecer possibilidades de aprendizagem, que, neste caso, uma aprendizagem sociointeracionista e inclusiva, onde são ressaltados as potencialidades dos participantes em trazerem para o discurso as suas interpretações imagéticas, a partir da própria visão de mundo. Vale dizer que por recurso pedagógico entendemos como “instrumentos utilizados para o ensino e a aprendizagem dos alunos” (SHIMAZAKI e PACHECO, 2012, p. 131).

Quando falamos de recurso pedagógico inclusivo, tem alguma diferença? Grosso modo, entendemos que não, pois para o aluno em situação de inclusão também vale a centralidade em sua aprendizagem. No jogo em questão, por exemplo, o fator inclusivo estava no princípio que norteava o jogo, nas regras que faziam o jogo, e não no recurso em si.

Isso mostra que para um material pedagógico ser inclusivo precisa atender as necessidades dos alunos em seu contexto histórico e cultural. Desta forma, se o aluno com TEA fosse manipular o jogo Imagem e Interação sozinho numa sala, ele poderia até atingir os aspectos cognitivos da intertextualidade entre as imagens, contudo, não conseguiria atender o aspecto inclusivo e a dimensão relacional do jogo.

Ainda sobre o aspecto do jogo ser uma prática que cria possibilidades de aprendizagem, retomemos o que N4 declara: *“Foi gratificante ver a adesão deles ao jogo e a interação que proporcionou. Mostra que o professor e a escola precisam pensar em abordagens mais atrativas e estimulantes para os jovens”*. Na fala de A3 o atrativo do jogo estava na *“possibilidade de ajuda que um podia dar para o outro na relação das imagens”*. E para P1, em relação a participação do aluno com TEA no jogo foi *“muito boa, ele não só contribuiu, como fez ótimas análises das imagens. Em alguns momentos me solicitava opiniões”* (P1).

Todas essas falas demonstram como a mediação é basilar para o desenvolvimento do sujeito, de forma que, o auxílio ou ajuda do outro é uma instância para o sujeito alcançar outros níveis de aprendizagem. A mediação pedagógica, para Shimazaki e Pacheco (2012):

[...] é essencial na formação dos conceitos científicos e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Sua ação precisa ser direcionada para a organização de conteúdos que possibilitem ao aluno exercitar seus processos mentais, proporcionando diferentes níveis de desenvolvimento (SHIMAZAKI; PACHECO, 2012, p. 79).

Por isso mesmo, o jogo Imagem e Interação, como um recurso de mediação pedagógica, integrou os alunos não pelo quanto que sabiam dos conteúdos expressos nas cartas, mas pelo simples fato de focarem nas possibilidades que todos tinham. Uma educação inclusiva, portanto, se faz quando a intenção na sala de aula é oferecer recursos que possibilitem a integração e cooperação de todos os perfis de alunos, respeitando, contudo, o nível e processo de desenvolvimento individual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como foco temático a inclusão de um aluno com TEA matriculado no curso médio integrado em agropecuária no campus de São Cristóvão do IFS. O estudo de caso partiu da necessidade em entender e analisar o desenvolvimento do aluno, sobretudo a sua comunicação.

Apesar de o aluno do caso ser verbal e não ter deficiência intelectual associada ao TEA, o seu padrão comunicacional – considerado pelos sujeitos participantes da pesquisa como uma forma “grossa” e inadequada, além de algumas vezes fora do contexto – provocou ou delineou a pesquisa para o objetivo de construir um produto educacional voltado a área da linguagem, mais precisamente na interpretação de imagens e na interação. Sobre a interação, uma dificuldade muito latente no comportamento do aluno com TEA, podemos dizer que se constituiu como base para a construção lógica do jogo Imagem e Interação, bem como o alicerce teórico no interacionismo de Vygotsky, na teoria histórico-cultural, discutindo assim, a aprendizagem e desenvolvimento do sujeito a partir da sua interação com o meio, com a cultura, com o social.

A visão de inclusão neste estudo perpassou justamente pelo entendimento e valorização da mediação social como promotora e facilitadora da comunicação com o outro, e isso valeu não somente para os alunos sem deficiência ou dificuldade, mas também para a outra parte, que neste caso foi o aluno com TEA. Ou seja, a valorização da mediação a partir do outro também foi necessária para ele.

Desta forma, os dados da pesquisa trouxeram como contribuição para a temática da inclusão, e especificamente da inclusão do aluno com TEA, o entendimento de que uma das barreiras que precisa ser vencida para que se dê efetivamente a inclusão educacional é o medo e estranhamento que envolve o processo inclusivo. Uma vez que somos acostumados a nos relacionarmos na escola com alunos (ainda que singulares) que apresentam comportamentos “aceitáveis” e “moldados” socialmente, quando nos deparamos com o novo há, inevitavelmente, um desconforto. No entanto, este desconforto não precisa e nem deve gerar uma exclusão (por parte daqueles que não têm deficiência) nem também um isolamento (daquele que tem alguma deficiência ou dificuldade).

A quebra de barreiras, sobretudo as atitudinais, passa pela aceitação do diferente. E isso foi observado nesta pesquisa através das falas que estavam sempre se reportando às expressões como: “antes eu pensava” e “mas hoje já mudou” – o que mostra que a inclusão não aconteceu simplesmente pelo aluno com TEA ter entrado no IFS, mas sim, com o

reconhecimento de um processo, que conseqüentemente levou a uma aceitação, a qual não é, e talvez nunca seja, a ideal, mas certamente está acontecendo, é a aceitação real e gradativa.

O estudo também resultou na percepção diferenciada que os grupos que participaram da pesquisa (ver Quadro 2) apresentaram a respeito da inclusão, onde o grupo dos alunos evidenciaram a inclusão no sentido de o aluno com TEA participar de todas as atividades juntamente com eles, independentemente das limitações. Mesmo sabendo que a comunicação do aluno com TEA tende a não ser tão efetiva, principalmente nos aspectos pragmáticos da língua, entendemos que foi a falta de exposição dele às situações comunicativas, juntamente com seus pares, que contribuiu no prejuízo desse aspecto do seu desenvolvimento linguístico. Em outras palavras, é a própria exposição aos contextos diferenciados que o habilita a fluir numa comunicação contextual e socialmente mais aceita.

Por isso, a realidade vivida pelo aluno no campus, onde ele está tendo experiências que provocam maior autonomia e também cooperação – como por exemplo, ir de ônibus para o campus (situação totalmente nova para ele que só saía de carro próprio com os pais) – tem sido um processo de desenvolvimento, conforme relatou os pais do aluno.

Ao final, podemos resumir dizendo que a inclusão está na prática inclusiva, que pode estar na forma que os alunos se relacionam, e principalmente, nas práticas pedagógicas inclusivas, visto que estamos falando de inclusão educacional, e que por isso, necessariamente, precisa enfatizar na aprendizagem de tal aluno em situação de inclusão. Os recursos didático-pedagógicos não são por si mesmos inclusivos, mas o direcionamento que damos a eles.

Assim, o jogo Imagem e Interação somente enquanto material físico não atenderia ao objetivo da pesquisa se não tivesse sobre tal material o olhar inclusivo, no tocante a cada aluno, e sobretudo o aluno com TEA, desenvolver o conteúdo considerando a importância e participação do outro. Na execução, ao escutar o outro e permitir a construção do conhecimento de forma mediada e cooperativa, o jogo foi uma oportunidade de interação e de integrar o cognitivo (conteúdo, conhecimento) ao afetivo (emoções envolvidas no ato de jogar, como prazer, alegria e competição) e ao relacional (a participação do outro, a ajuda, a interpretação coletiva).

A escola que pode impor barreiras para a aprendizagem da pessoa deficiente é também o meio social que mais pode proporcionar o desenvolvimento do sujeito. Quando o aluno está inserido no ensino regular está sendo desafiado a vencer os próprios limites e, portanto, desenvolver o máximo do seu potencial de aprendizagem, ao passo que, quando este aluno é separado do convívio, são limitadas as suas chances de compensação.

Assim, a compensação acontece nos desafios do meio social. No caso do aluno com TEA, o fato de estar em uma classe com alunos de diferentes perfis e estabelecendo trocas, já se está caminhando para a superação de seus limites ou dificuldades. Por isso, as práticas educativas e a mediação do professor são essenciais para o desenvolvimento dele.

E é justamente a compreensão de que a educação inclusiva perpassa pela prática educativa, que o foco não esteve na deficiência, mas sim nas formas e possibilidades de aprendizagem, nos processos formativos que ocorrem no meio social. A prática educativa é integrante da dinâmica social e o sujeito se educa justamente neste processo dinâmico, desafiador e mediatizante.

Por fim, é importante não perdermos de vista que falar em inclusão educacional pressupõe, pelo menos, duas situações. A primeira é a própria integração do sujeito no meio cultural escolar, e a outra, é o aprendizado dele neste contexto. A responsabilidade da escola é justamente em não proporcionar ao aluno somente a inclusão social, mas sim, garantir a ele a significação cultural da escola, que passa pelo aprendizado de conteúdos, aquisição de habilidades, conhecimentos para a vida, e principalmente articulação dos saberes, a fim do desenvolvimento e transformação do educando juntamente com a transformação do seu contexto social.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n.40, p. 95 -103, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753/526> Acesso em: 14/nov./2018.
- ANTUNES, Celso. **Vygotsky, quem diria?!**: em minha sala de aula: fascículo 12. 10 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico]: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento... et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.tdahmente.com/wp-content/uploads/2018/08/Manual-Diagn%C3%B3stico-e-Estat%C3%ADstico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5.pdf>. Acesso em: 09/set./2019.
- ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N.N. Ensino Médio Integrado: Uma formação humana para uma sociedade mais humana. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N.N (orgs.). **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. – Brasília: Ed. IFB, 2017.
- BANCO DE IMAGENS Pixabay. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/>. Acesso em: 20/jun./2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Loyola. 2010.
- BETTELHEIM, Bruno. **A fortaleza vazia**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 03/dez./2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.
- BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 15/dez./2019.
- BRASIL. **Lei nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 10/nov./2019.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 30/out./2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

BRASIL. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 08/nov./2019.

BRASIL. **Resolução CNE/ CEB nº 2/ 2001**. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 03/dez./2019.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo S.; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Orgs). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análises**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008.

CAPES. **Documento de área – Ensino, 2016**. Disponível em: http://capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/DOCUMENTO_AREA_ENSINO_24_MAIO.pdf Acesso em: 10/nov./2019.

CAPES. Diretoria de Avaliação. **Documento de área, 2013**. Disponível em: https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Ensino_doc_area_e_comiss%C3%A3o_block.pdf. Acesso em: 10/nov./2019.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. – 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

CORREIO, N. Milanez. Intericonicidade: funcionamento discursivo da memória das imagens. In: **Acta Scientiarum. Language and Culture**. Maringá, v. 35, n. 4, p. 345-355, Oct.-Dec., 2013. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/20232> Acesso em: 25/out./2019.

COURTINE, Jean-Jacques. Discurso e imagens: para uma arqueologia do imaginário. In: SARGENTINI, Vanice; CURCINO, Luzmara; PIOVEZANI, Carlos (Orgs). **Discurso, semiologia e história**. São Carlos: Claraluz, 2011.

CROCHIK, José Leon. Uma pesquisa sobre a educação inclusiva. In: SILVA, Luciene Maria da; Souza, Lucimêre Rodrigues de Souza. In: **Estudos sobre formação e educação inclusiva**. – Salvador: EDUNEB, 2013.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca-Espanha, 1994.

DICIONÁRIO Etimológico: etimologia e origem das palavras. 2008 – 2019. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/cultura/> Acesso em: 10/jul./2019.

DONVAN, John. **Outra sintonia: a história do autismo**/ John Donvan e Caren Zucker. 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento cognitivo e Processo de Ensino-Aprendizagem: abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky**/ Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. – 5 ed. – Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREUD, S. (1923). O ego e o id. In: **Edição standart brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. 19. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. – 10 ed. – Porto Alegre: Mediação, 2018.

HUIZINGA, Johan, 1872 – 1945. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 6ª ed., 2010.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos e brincadeiras: tempos, espaços e diversidade: (pesquisa em educação)**/ Tizuko Morchida Kishimoto, Maria Walburga dos Santos, (orgs.). – São Paulo: Cortez, 2016.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 15. ed., Campinas, SP – Pontes Editores, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. – 3. ed. – São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, Ingedore G. Villaça et. al. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. – 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

KUPERSTEIN, A. L, et al. A família como parte importante da equipe: do diagnóstico à intervenção precoce da criança com transtorno de espectro autista. In: ROTTA, N. T. et al.

Plasticidade cerebral e aprendizagem: abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2018.

LIMA, Iara M. C. **Tecendo saberes, dizeres, fazeres em formação contínua de professores:** uma perspectiva de educação inclusiva. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

LIMA, F; BASTOS, F. Reflexões sobre o objeto da comunicação no contexto organizacional. In: OLIVEIRA, I.; LIMA, F. **Propostas conceituais para a comunicação no contexto organizacional.** São Caetano do Sul, SP: Difusão Editorial; Rio de Janeiro, Editora Senac Rio, 2012.

LIMA, Iara M. C.; SANTOS, Ricleia de M. Os vínculos interativos e a inclusão da criança com autismo na educação infantil. In: SOUZA, Rita. C. S. (org.) **Tons de azul:** múltiplos olhares sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Aracaju: Criação, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. – 21 ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo:** campo, conceito e pesquisa. – 7ª ed. Atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MAIA, Angelica A. Melo; PEREIRA, Maria Zuleide Costa. Cidadania, Educação e Cotidiano. In: **Educação & Realidade.** V. 39, nº 02. 2014.

MALEVAL, Jean-Claude. **O autista e a sua voz.** Tradução e notas de Paulo Sérgio de Souza Jr. – São Paulo: Blucher, 2017.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA E. M. A. **Análise por triangulação de métodos:** um referencial para pesquisas qualitativas. Revista Univap, São José dos Campos – SP – Brasil, v. 20, n. 35, jul. 2014. Disponível em: <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228>. Acesso em: 26/nov./2019.

MARTINS, Ligia M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese de livre docência. Bauru, 2011.

MATTOS, Michele M. de M; SOUZA, Rita. C. S. Inclusão na educação infantil: o que diz a literatura sobre o brincar da criança com transtorno do espectro autista? In: SOUZA, Rita. C. S. (org.). **Tons de Azul:** múltiplos olhares sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Aracaju: Criação, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. In: **Revista Pesquisa Qualitativa.** São Paulo (SP), v. 5, n. 7, p. 01-12, abril. 2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4111455/mod_resource/content/1/Minayosaturacao.pdf Acesso em: 07/jan./2020.

MOLON, Suzana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 5 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

MOREIRA, Márcio Borges; MEDEIROS, Carlos Augusto de. **Princípios básicos de análise do comportamento**. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

MOREIRA, Marco Antonio, 1942 – **Teorias de aprendizagem**. – 2. ed. ampl. – [Reimpr.]. – São Paulo: E.P.U., 2018.

NÓBREGA, D. G. A. Pragmática e sociolinguística interacional: contribuições para a formação de professor em línguas materna e estrangeiras. In: SOUZA, F. M; ARANHA, S. D. G. (orgs.). **Interculturalidade, linguagens e formação de professores [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2016, pp. 49-65. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/qbsd6/pdf/souza-9788578793470-05.pdf>. Acesso em: 22/jan./2020.

OLIVEIRA, Ramon de. **Jovens, ensino médio e educação profissional**: políticas públicas em debate/ Ramon de Oliveira (org.) – Campinas, SP: Papirus, 2012.

OPAS Brasil. **Folha informativa**: Transtorno de Espectro Autista. Abril de 2017. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098>. Acesso em: 09/jul./2019.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. **Psicanálise & educação**: o que falta em um está no outro? Salvador: EDUFBA, 2019.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar/ 3. ed. – Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

ORTIZ, J. P. Aproximação teórica à realidade do jogo. In: MURCIA, J. A. M. **Aprendizagem através dos jogos**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

OSTERMANN, Fernanda. **Teorias de Aprendizagem**/ Fernanda Ostermann e Cláudio José de Holanda Cavalcanti. – Porto Alegre: Evangraf, UFRGS, 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/sead/servicos-ead/publicacoes-1/pdf/Teorias_de_Aprendizagem.pdf. Acesso em: 10/nov./2018.

PACHECO, Eliezer. **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio**: proposta de diretrizes curriculares. São Paulo. Fundação Santillana, Ed. Moderna, 2012.

PAES, A.; MOTA, J.; TOCANTINS, R. Diálogo entre imagens: um caso de intericonicidade. **Anagrama**, v. 9, n. 2, p. 1-17, 7 jul. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/100247>. Acesso em: 10/jul./2019.

PEIRCE, Charles Sanders, 1839 – 1914. **Semiótica**. [tradução José Teixeira Coelho Neto]. – São Paulo: Perspectiva, 2005.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. **Análise do texto visual**: a construção da imagem. 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 2011.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. – São Paulo: Cortez, 2005.

PROCHNOW ; VIEIRA; MARCHESAN. O interacionismo social de Vigotski e o constructo de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 19, n. 36, p. 229-240, 1º sem. 2015. Disponível em:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.23583428.2015v19n36p229/9645> Acesso em: 25/out./2019.

QUANTOS autistas há no Brasil? **Revista Autismo**. Edição 5. Jun – Ago/ 2019. Disponível em: <https://www.revistaautismo.com.br/>. Acesso em: 09/jul./2019.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. In: ARAUJO, Adilson; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (orgs.). **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo** [recurso eletrônico]: desafios, tensões e possibilidades. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas** / Roberto Jarry Richardson; colaboradores José Augusto de Souza Peres (et al.) – 3. Ed. – São Paulo: Atlas, 2009.

SACKS, Oliver. **Um antropólogo em Marte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**/ J. Gimeno Sacristán e A. I. Pérez Gómez; tradução Ernani F. da Fonseca Rosa – 4. ed. – Artmed, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2012a.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012b.

SANTOS, D. O. B.; FERREIRA, A. A. C. Concepção de leitura e de linguagem: implicações na formação e no desenvolvimento do leitor proficiente. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 4, nº 2 – 2017.

SANTOS, Taissa S.; CRUZ, Candida L. P. O processo da linguagem em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): um estudo bibliográfico. In: SOUZA, Rita. C. S. (org.) **Tons de azul: múltiplos olhares sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Aracaju: Criação, 2017.

SASSAKI, R.K. **Terminologia utilizadas na legislação brasileira referentes à pessoa com deficiência e aos tipos de deficiência**. Fev. 2018. Disponível em: <https://www.portalacesse.com/2018/02/27/termos-utilizados-na-legislacao-brasileira-referentes-a-pessoa-com-deficiencia-e-aos-tipos-de-deficiencia/>. Acesso em: 20/jan./2020.

SAUSSURE, Ferdinand de (1857 – 1913). **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blickstein. 27. Ed. – São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007a.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum a consciência filosófica. 17 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007b.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Transtornos do espectro do autismo – TEA**/ coordenadores, José Salomão Schwartzman, Ceres Alves de Araújo. São Paulo: Memnon, 2011.

SERGIPE. Ministério da Educação. **Resolução nº 59/2018/CS/IFS**. Aprova Projeto Pedagógico do Curso técnico de nível médio em Agropecuária na forma integrado. Aracaju, 2018.

SHIMAZAKI, Elza M.; PACHECO, Edilson R. **Deficiência e inclusão escolar**. – Maringá: Eduem, 2012.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa, GAIATO, Mayra Bonifácio, REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, Luciene Maria da. **Diferenças negadas**: o preconceito aos estudantes com deficiência visual. Salvador: Eduneb, 2008.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação inclusiva**: prática pedagógica para uma escola sem exclusões. 1ª ed. – São Paulo: Paulinas, 2014

SILVA, Rose Márcia de. Currículo integrado: uma proposta em construção. In: ARAÚJO, A. C. e SILVA, C. N. N. (orgs.) **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017.

SOARES, M. A. L; CARVALHO, M. de F. **O professor e o aluno com deficiência**. – São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, M. J. F. S., et al. Análise dos produtos de programas de mestrado profissional: um recorte envolvendo o Ensino de Matemática na Região Sul do Brasil. **X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC**, Águas de Lindóia SP – 24ª 27 de Novembro de 2015. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xenpec/anais2015/busca.htm?query=an%E1lise+de+produtos+de+programas>. Acesso em: 10/jul./2019.

TABILE, Ariete Fröhlich; JACOMETO, Marisa Claudia Durante. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 34, n. 103, p. 75-86, 2017 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862017000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28/out./2019.

TEIXEIRA, E. A Análise de Dados na pesquisa Científica: importância e desafios em estudos organizacionais. In: **Desenvolvimento Em Questão**, 1(2), 177-201, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/84>. Acesso em: 20/jul./2019.

TELES, Perolina S. A aprendizagem como instrumento de inclusão social. In: SOUZA, Rita. C. S. **Perspectivas sobre educação inclusiva** [recurso eletrônico] / Rita de Cacia Santos Souza (org.). Aracaju: Criação, 2017. Disponível em: <http://editoracriacao.com.br/wp-content/uploads/2015/12/educacaoinclusivaritadecassiasantossouza-1.pdf> Acesso em: 10/mai./2019.

TELES, Perolina S.; CRUZ, Candida L. P.; SOUZA, Rita. C. S. Educação, TEA e singularidades: desafios para a construção da inclusão. In: SOUZA, Rita. C. S. (org.) **Tons de azul: múltiplos olhares sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Aracaju: Criação, 2017.

THONES, A. P. B.; PEREIRA, M. de A. Um Entre o Outro e Eu: do estranho e da alteridade na educação. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 501-520, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n2/v38n2a09.pdf>. Acesso em: 21/jan./2020.

VIAL, Jean, 1909 – 1996. **Jogo e educação: as ludotecas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich, 1896 – 1934. **Pensamento e linguagem**/ tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. – 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich, 1896 – 1934. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras escogidas V: fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre, RS. Artes Médicas, 1983.

WONG, C. et al. **Evidence-based practices for children, youth, and Young adults with Autism Spectrum Disorder**. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group, 2013.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**/ Robert K. Yin; tradução Ana Thorell; revisão técnica Claudio Damascena. – 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com os pais do aluno com TEA

1. Como foi a vida escolar do seu filho?
2. De que forma a família recebeu e lida com o TEA?
3. O seu filho tem outras comorbidades associadas ao TEA?
4. Você poderia apresentar fatores limitantes e fatores favoráveis ao aprendizado do seu filho?
5. Como é o cotidiano dele?
6. Como você percebe as interações do filho na escola?
7. Como você vê a inclusão dele no Instituto Federal de Sergipe?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com equipe do núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas – NAPNE

1. Como foi a chegada do aluno no campus?
2. Como é o acompanhamento do NAPNE ao aluno?
3. Como é o desenvolvimento acadêmico do aluno?
4. Conte como é o seu contato com o aluno.
5. Você poderia apresentar fatores limitantes e fatores favoráveis ao aprendizado do aluno?
6. Para você o que é inclusão educacional?
7. Como você vê a inclusão do aluno no Instituto Federal de Sergipe?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com os professores

1. Como foi para você ter um aluno com TEA na sala?
2. Como você percebe o processo de inclusão do aluno?
3. Como é o desenvolvimento acadêmico do aluno?
4. Conte como é o seu contato com o aluno.
5. Você poderia apresentar fatores limitantes e fatores favoráveis ao aprendizado do aluno?
6. Para você o que é inclusão educacional?
7. A presença de um aluno com TEA na sala provocou alguma mudança em relação às práticas educativas em sua disciplina?
8. Alguma estratégia ou meio de ensino poderia possibilitar melhor aprendizagem do aluno?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com os alunos

1. Como foi para você ter um colega com TEA na sala?
2. Como você percebe o processo de inclusão do colega?
3. Conte como é o seu contato com o colega.
4. Você poderia apresentar fatores limitantes e fatores favoráveis ao aprendizado dele?
5. Para você o que é inclusão educacional?
6. Alguma forma de ensino poderia possibilitar melhor aprendizagem dele?

APÊNDICE E – Roteiro de observação

CATEGORIAS

ATITUDES DA PESQUISADORA

Contexto

- Descrição do espaço físico onde acontece a ação
- Descrição do ambiente escolar

Sujeitos

- Descrição do aluno observado
- Descrição dos professores e colegas em interação com o aluno

Práticas Educativas

- Descrição de atividades
- Descrição da condução das atividades com o aluno autista
- Descrição das mediações estabelecidas entre aluno, professores e colegas na execução de atividades

Comunicação

- Transcrição de diálogos entre aluno e demais colegas
- Transcrição de diálogos entre aluno e professores

Pesquisadora

- Descrição das impressões sobre o campo e a pesquisa
- Reflexão sobre as observações e etapas da pesquisa.

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista com aplicadores do jogo

1. Como foi a experiência do jogo na sala de aula?
2. Quais aspectos relacionados à aprendizagem foram percebidos na realização do jogo?
3. Como foi a participação do aluno com TEA no jogo?
4. Fale sobre o recurso das imagens e o processo discursivo dos alunos. (A intertextualidade entre imagens)

APÊNDICE G – Roteiro de entrevista com alunos participantes do jogo

1. Como foi sua experiência com o jogo?
2. O jogo está associado a algum assunto que você já estudou ou está estudando?
3. Como foi a participação do aluno com TEA na equipe?
4. Qual relação você pode fazer entre as imagens e seus conhecimentos?
5. Qual bloco temático você achou mais significativo ou que conseguiu fazer melhores interpretações?
6. Como você vê o recurso do jogo na sala de aula?
7. Que palavra, para você, melhor representaria o jogo?
8. Quais as facilidades e dificuldades em interpretar imagens?
9. Como conseguiu/ que estratégias utilizou para estabelecer a intertextualidade entre as imagens?

APÊNDICE H – Manual do jogo Imagem e Interação

“Imagem e Interação” é um jogo de cartas imagéticas, com cunho didático-pedagógico e elaborado para o desenvolvimento da área de linguagem e comunicação, a partir da interpretação das imagens numa relação intertextual entre elas.

APRESENTAÇÃO DO JOGO:

- f) **Áreas de desenvolvimento:** linguagem, interpretação, concentração, atenção, socialização, intertextualidade.
- g) **Materiais:** Tabuleiro de madeira, dados, 120 cartas imagéticas plastificadas, placa de pontuação, marcador e manual.
- h) **Público alvo:** adolescentes do ensino fundamental II ou ensino médio.
- i) **Quantidade de participantes:** 3 jogadores individuais ou 3 grupos com, preferencialmente, 5 participantes, no máximo, em cada grupo.
- j) **O mediador:** é um participante com o perfil de “jugador” e que conhece bem o jogo, as regras, e, tem o conhecimento prévio das cartas.

COMO JOGAR:

1. O jogo possui 06 (seis) blocos temáticos e em cada bloco há 20 (vinte) cartas referentes aos temas.

1 SENTIMENTOS	2 LUGARES
3 ARTE E LITERATURA	4 FATOS HISTÓRICOS
5 MEIO AMBIENTE	6 VARIADOS



2. Cada bloco temático possui um número, que corresponde à numeração do dado (1 a 6).
3. Cada participante deverá jogar o dado e pegar uma carta no bloco correspondente.

4. A cada rodada um participante é chamado de “**Argumentador da Vez**”.
5. O **Argumentador da Vez** joga o dado e tira a sua carta. E espera que os demais participantes façam o mesmo.
6. Os participantes ao tirarem a carta deve colocá-la na mesa e falar algo sobre ela (uma palavra-chave, uma experiência, ou algo que simbolize aquela carta para ele).
7. O **Argumentador da Vez** deve ser último a colocar a carta na mesa, e tentar estabelecer uma relação entre as cartas dos outros participantes com a sua (a relação entre as cartas diz respeito aos aspectos de coerência, a intencionalidade e possibilidade de intertextualidade entre elas).
8. O **Argumentador da Vez** deverá através do discurso convencer aos demais participantes da relação estabelecida entre as cartas.
9. **Sistema de pontuação:** Quem julga a relação interpretativa feita pelo **Argumentador da Vez** são os próprios participantes, contudo há a participação do **mediador** – que pode concordar ou discordar, com a devida justificativa.

PONTUAÇÃO:

0 pontos – Quando não for possível estabelecer **nenhuma relação** entre as imagens.

1 ponto – Quando o Argumentador da Vez conseguir fazer **relação da sua carta com 1(uma) carta** de um dos participantes.

2 pontos – Quando o Argumentador da Vez conseguir fazer **relação da sua carta com as 2 (duas) cartas** dos participantes, separadamente.

3 pontos – Quando o Argumentador da Vez conseguir estabelecer uma **relação entre as 3 (três) cartas juntamente**.

Observação: os outros participantes/grupos recebem **1 ponto** ao colocarem a carta na mesa e falarem algo que represente a referida carta.

10. Os pontos serão marcados na placa de pontos, e o jogo termina quando um dos participantes finalizar 10 (dez) pontos na placa de pontos, ou quando o jogo estiver sendo executado por um período aproximado de 50 minutos.

Bom jogo!!!