



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica



Tatiane Maia de Freitas

**Do reino do sentido ao reino do significado: diferentes
intervenções discursivas no trabalho voltado a estudantes com
Transtorno do Espectro Autista-TEA**



RIO DE JANEIRO

2024

TATIANE MAIA DE FREITAS

Do reino do sentido ao reino do significado: diferentes intervenções discursivas no trabalho voltado a estudantes com Transtorno do Espectro Autista-TEA

Dissertação apresentada à banca de avaliação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora : Profa. Dra. Cláudia Cristina dos Santos Andrade

Coorientador: Prof. Dr. Marcus Vinícius Borges Oliveira

RIO DE JANEIRO

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

CATALOGAÇÃO NA FONTE UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

F862	Freitas, Tatiane Maia de Do reino do sentido ao reino do significado: diferentes intervenções discursivas no trabalho voltado a estudantes com Transtorno do Espectro Autista-TEA. / Tatiane Maia de Freitas - 2024. 158 f. : il. Orientadora: Cláudia Cristina dos Santos Andrade. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ. 1. Transtorno do Espectro Autista - Teses. 2. Educação básica - Teses. 3. Estratégia pedagógica. I. Andrade, Cláudia Cristina dos Santos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/ UERJ. III. Título. CDU 372.851
------	--

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Tatiane Maia de Freitas

**Do reino do sentido ao reino do significado: diferentes intervenções
discursivas no trabalho voltado a estudantes com Transtorno do Espectro
Autista-TEA**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 18 de dezembro de 2024.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Cláudia Cristina dos Santos Andrade (Orientadora)
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — UERJ

Prof. Dr. Marcus Vinícius Borges Oliveira (Coorientador)
Faculdade de Fonoaudiologia- Programa de Pós Graduação em Educação -
Universidade Federal da Bahia

Prof.^a Dra. Jonê Carla Baião
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — UERJ

Prof.^a Dra. Maria Cristina Corais
Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Márcia Marin
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2024

DEDICATÓRIA

Muitos foram para eu pudesse ser.

Dedico este trabalho a todas as professoras e professores.

A cada mãe e pai de pessoas com TEA, estou de mãos dadas com vocês e seguirei fazendo o meu melhor.

A cada estudante com quem tive e tenho a oportunidade de aprender e ensinar, em especial ao A.C e ao P.H., as grandes vozes desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A força cósmica universal, toda honra!

À mãe que sustenta meu Ori e ao pai que abre meus caminhos e guia os meus passos.

Òore yèyè o - Ògún yè, mo yè. Mo dúpé Osun e Ogun.

À minha mamãe Graça e ao meu papai Celso, por serem os pais mais cuidadosos que eu poderia ter, tudo é por/para vocês. Ao meu irmão Luan Felipe, o meu melhor amigo, eu amo vocês.

À minha orientadora e amiga Claudia Cristina dos Santos Andrade, agradeço por ser a professora que segura minha mão e me incentiva tanto. Jamais haverá palavras suficientes para expressar minha gratidão. O encantamento de suas rodas de leitura segue vivo em minha alma.

Ao meu co-orientador, Marcus Vinícius, por aceitar o convite de embarcar com a gente nessa viagem, suas orientações foram valiosas.

À professora Cristina Corais, por tanto conhecimento compartilhado comigo na ocasião da minha qualificação.

À professora Mara M. Cruz, agradeço muito pela atenção e carinho demonstrados na qualificação.

À minha equipe adotada do NUPESS CAp/UERJ, obrigada por tantas vezes terem sido um colo quentinho.

Isabella e Eliane, o que seria de nós sem nós? Eu amo vocês!

Vanêsa, te agradeço por ter olhado nos meus olhos tantas vezes e ter dito: "Tati, foca e faz, só faz!".

À Patrícia Braun, agradeço pela confiança que depositou em mim para compor a equipe do Ensino Colaborativo do CAp/UERJ e também por ter sido bússola em momentos importantes.

À Maria Claudia R. e ao Marcílio J., agradeço por terem confiado e me dado a oportunidade de trabalhar com o P. H.

À Geovana, pela parceria incrível que fizemos ao longo do tempo em que trabalhei com A.C. A você também dedico este trabalho.

À Juliana Venafro, amiga, até o último segundo, o seu suporte foi força primordial para que eu não fosse vencida pela exaustão.

Ao Marco Aurélio (cunhado da Ju, “moço da informática”), não te conheço, mas te considero demais. Valeu mesmo!

À Paola Dantas, chegamos a mais uma vitória!

À Dr^a Paula Dufrayer, obrigada por colaborar na compreensão de que sou maior que qualquer diagnóstico.

Ao Pai Dito (in memoriam), de onde o senhor estiver, sei que estará feliz com minha vitória.

Ao Babalorixá Daniel, obrigada por ter me recebido e acolhido.

Às minhas amigas e amigos, o meu carinho e gratidão.

Às secretárias do PPGEB, Daniele Rodrigues e Renata Anná, pela atenção e carinho.

À turma mais cheirosa e limpinha do PPGEB-CAP/UERJ, obrigada a cada um/uma de vocês pelas trocas e apoio.

Tatinha, sei que você está aí, como sempre, com seus pequenos grandes olhos curiosos, arregalados, pensando: *O que será que vai acontecer agora?* Pois vim aqui te dizer que, neste momento, algo muito grandioso está acontecendo para nós.

Você lembra como, nos dias de testes e provas, a barra ficava pesada? Nossa, era tenso. Ansiedade, choro...Mas, depois, tudo passava, e você voltava a sorrir novamente. A escola sempre foi o espaço das minhas maiores emoções. Grandes descobertas, momentos muito tensos, algumas incompreensões... “*Peixe elétrico, 3 em 1*”, lembra desses apelidos que você levava por não sossegar? Pois bem, saiba, minha peixinha elétrica que receber um diagnóstico de TDAH aos cinco anos de idade não te parou...não vai nos parar nunca, saiba que aquela estudante, que passou por tantas escolas e que, muitas vezes, ouviu de alguns professores que talvez estudar não fosse para ela, agora será chamada de *professora mestra*.

E se hoje eu sou professora de estudantes com algum tipo de especificidade e/ou que se identificam como *neuroatípicos*, é porque nunca deixei você, minha criança, partir. Obrigada por ser a base que me manteve conectada à empatia, à força, e à alegria de acreditar no impossível.

Tatinha, obrigada por nunca ter desistido. Degrau por degrau, estamos escrevendo uma história linda – a nossa história.

Há tantos diálogos
Diálogo com o ser amado
o semelhante
o diferente
o indiferente
o oposto
o adversário
(...)
o possesso
o irracional
o vegetal
o mineral
o inominado
Diálogo consigo mesmo com a noite
os astros os mortos as ideias
o sonho
o passado
o mais que futuro Escolhe teu diálogo e
tua melhor palavra ou
teu melhor silêncio.
Mesmo no silêncio e com o silêncio
dialogamos.

(O Constante Diálogo)
Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

FREITAS, Tatiane Maia de. **Do reino do sentido ao reino do significado: diferentes intervenções discursivas no trabalho voltado a estudantes com Transtorno do Espectro Autista-TEA.** 2024. 158 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

A pesquisa foi desenvolvida no curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação de Ensino de Educação Básica (PPGEB-CApUERJ), orientada pela professora Dr.^a Claudia Cristina dos Santos Andrade, no Grupo de Estudos em Práticas Educativas, Juventudes e Infâncias em consonância com a Linha de pesquisa Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. Teve como objetivo explicitar um processo de ensino-aprendizagem que considere a linguagem como eixo central do trabalho pedagógico voltado a estudantes com TEA, tendo em vista que todos os indivíduos estão imersos no discurso, que os constitui, ao mesmo tempo em que, dialeticamente, a sua expressão verbal individual participa da construção de novos enunciados. O estudo teve como objetivo central identificar estratégias pedagógicas voltadas ao trabalho com/na/para a linguagem em perspectiva discursiva, tal como apresentada por Goulart, Muniz e Corais (2019), apoiando-se na teoria da enunciação do Círculo de Bakhtin e nos estudos de Vigotski (2009, 2018) sobre a relação entre pensamento e linguagem. A metodologia que orienta a coleta e análise dos dados é a pesquisa narrativa (Reis, 2023; Prezotto, Chautz e Serodio, 2015; Serodio e Prado, 2017; Mello e Miranda, 2018), tendo como objeto as narrativas da professora do Atendimento Educacional Especializado em diálogo com dois estudantes, em diferentes espaços/tempos. Quanto ao Produto Educacional, a proposta foi dialogar com outros/as docentes e a pesquisadora em uma Roda de Conversa sobre possíveis estratégias de trabalho em perspectiva discursiva na/da linguagem com estudantes autistas, a partir do recorte de episódios analisados no estudo, em que situações de interlocução foram analisadas e discutidas. A aplicação do produto revelou que as Rodas de Conversa podem ser replicadas, constituindo um espaço potente de formação docente contínua e colaborativa. A emoção das/do participante indicou, para a pesquisa, um horizonte ainda mais fértil para que se vislumbre a linguagem que habita cada sujeito. O processo de construção da Roda, justificativas teóricas, material utilizado e registros dos diálogos realizados, foi publicado em outro artefato do produto, um e-book. Os resultados revelaram que práticas pedagógicas fundamentadas no discurso contribuem significativamente para o desenvolvimento de estudantes com TEA, favorecendo sua inclusão e protagonismo em contextos educativos.

Palavras-chave: Autismo. Perspectiva Discursiva. Linguagem. Teoria Histórico-Cultural. Estratégia Pedagógica.

ABSTRACT

FREITAS, Tatiane Maia de. From the land of sense to the land of meaning: different discursive interventions in work aimed at students with autism spectrum disorder (ASD)... 2024. 158 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

This research was conducted within the professional master's program of the Graduate Program in Basic Education Teaching (PPGEB-CApUERJ), under the supervision of Professor Dr. Claudia Cristina dos Santos Andrade, as part of the Study Group on Educational Practices, Youths, and Childhoods, aligned with the Research Line on the Early Years of Elementary Education I. The study aimed to elucidate a teaching-learning process that considers language as the central axis of pedagogical work for students with ASD (Autism Spectrum Disorder), recognizing that all individuals are immersed in discourse, which constitutes them while their individual verbal expressions dialectically contribute to the construction of new utterances. The central objective of the study was to identify pedagogical strategies focused on working with/in/for language from a discursive perspective, as presented by Goulart, Muniz, and Corais (2019), grounded in the enunciation theory of Bakhtin's Circle and Vygotsky's (2009, 2018) studies on the relationship between thought and language. The methodology guiding data collection and analysis was narrative research (Reis, 2023; Prezotto, Chautz, and Serodio, 2015; Serodio and Prado, 2017; Mello and Miranda, 2018), focusing on the narratives of a Specialized Educational Support teacher in dialogue with two students across different spaces and times. As for the Educational Product, the proposal involved engaging other teachers and the researcher in a Dialogue Circle to explore potential discursive strategies for working on/with language with autistic students. This was based on excerpts of episodes analyzed in the study, where interaction situations were reviewed and discussed. The application of the product revealed that Dialogue Circles can be replicated, constituting a powerful space for continuous and collaborative teacher training. The participants' emotional involvement pointed to an even richer horizon for envisioning the language inhabiting each individual. The process of constructing the Circle, theoretical justifications, materials used, and records of the dialogues were published in another artifact of the product: an e-book. The results revealed that pedagogical practices grounded in discourse significantly contribute to the development of students with ASD, fostering their inclusion and agency in educational contexts.

Keywords: Autism. Discursive Perspective. Language. Historical-Cultural Theory. Pedagogical Strategy.

LISTA DE TABELAS

Lista 1: Cuidados pessoais	80
Lista 2: Interações sociais e finanças	80
Quadro 2- Recorte dialógico “Ao chegar no restaurante”	84
Quadro 3- Recorte dialógico “Sentindo-se importante”	85
Quadro 4 Recorte dialógico 3- “Na pizzaria”	88
Quadro 5 - Recorte dialógico 4- “Na pizzaria 2”	90
Quadro 6 - Recorte dialógico 5- “Passeio de barco”	93
Quadro 7 - Recorte dialógico 6 “O narrador”	102

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
1.INTRODUÇÃO	16
2. REVISÃO TEÓRICA	24
2.1. O transtorno do espectro autista (tea)	28
2.2 . Reflexão sobre o olhar biomédico e a abordagem social: a escola em jogo .	32
2.3. A teoria Histórico-Cultural	36
2.3.1 Contexto histórico de Vigotski	37
2.3.2 O social como elemento central na teoria histórico-cultural	38
2.3.3 A relação mediada do homem com o mundo: a dialética vigotskiana	42
2.3.4 Dialética: entre deficiência e potencialidades na perspectiva Histórico-Cultural	46
2.4. Contribuições do Círculo de Bakhtin	49
2.4.1. A perspectiva discursiva-dialógica de ensino	51
3. METODOLOGIA	59
4 O TRABALHO COM A LINGUAGEM COM ESTUDANTES AUTISTAS	64
4.1 Conhecer o sujeito da linguagem e seu entorno social-cultural como fonte das estratégias pedagógicas	67
4.2. ESTRATÉGIAS COM UM ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO	70
4.2.2. Viagem a Paraty: o planejamento escrito	79
4.2.3 A expedição acontece: dirigir-se ao outro	83
4.2.4 Celular na piscina: o ato responsável	86
4.2.5 A pizzaria: Ensino Colaborativo e a tessitura de interlocução entre pares	88
4.2.6 “Foi a pior ideia do mundo andar pela rua de pedras”; intervenção docente em uma arena de disputas em busca do significado socialmente constituído ...	92
4.2.7 A viagem de volta: reconhecer o protagonismo do estudante em face do processo do conhecimento	96
4.2.8 E depois da viagem: o lugar da narrativa na constituição da pessoa	100
5. O PRODUTO: O TRABALHO COM ESTUDANTES COM TEA, UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA DISCURSIVA EM RODA DE CONVERSAS	109
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	124
ANEXO 1 CONVITE	129
ANEXO 2: FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO	130
ANEXO 3: FORMULÁRIO DE PRESENÇA	133
ANEXO 4 LISTA ORIGINAL DE COMBINADOS	136
ANEXO 5 SLIDES DO PRODUTO	137

APRESENTAÇÃO

“Era uma vez uma abelhinha que nasceu com asas de um lado só. Não podia voar, nem um pouquinho. Tinha mesmo de andar. E ela ficava tão cansada que suspirava assim: aaaaaa...”

Em 1986, aos 5 anos, ingressei em uma pequena instituição privada no bairro de Santa Teresa, Rio de Janeiro. Cheguei à escola sabendo ler e escrever algumas palavras. Ler era a minha maior diversão, e lembro-me de refletir sobre tudo, exercendo formas de "ler o mundo". Lembro do afeto que sentia pela minha primeira professora, "Tia Cristina" e de uma história divertida que ela apresentou à turma, a "Abelhinha". No curso de formação de professores entendi se tratar de uma cartilha de alfabetização baseada no método fônico, trazido da Itália por professores da E.M. Guatemala, que estagiaram naquele país. Neste método, primeiro se ensinam os sons que podem ser associados a cada letra, começando pelas vogais, partindo depois para as consoantes. A cartilha tornou-se uma brincadeira, onde a cada letra apresentada, um novo mundo se abria, pois a "Abelhinha" ia fazendo novos amigos a cada vôo e assim, novas palavras/diálogos iam surgindo até se formar uma história. Hoje, no entanto, ao olhar criticamente para essa experiência, reconheço os limites do método fônico e das cartilhas como ferramentas de alfabetização. esse método apresenta uma abordagem predominantemente comportamentalista, centrado na decodificação dos sons e na associação entre fonemas e grafemas. Embora possa ser eficaz para introduzir as bases da leitura, prioriza habilidades mecânicas em detrimento da construção de sentido, o que pode limitar a formação de leitores críticos. Além disso, ainda que criativas, frequentemente apresentam conteúdos descontextualizados e descolados da realidade das crianças. A história da abelhinha, por exemplo, apresenta uma narrativa simbólica de superação, a abelha começa sem uma asa, mas ao final da história ganha sua "asinha", mas esse enredo, não foi abordado dessa maneira.

Ao seguir um currículo rígido e pré-definido, esse tipo de material não dá espaço para a vez e a voz das crianças, que acabam reduzidas ao papel de receptoras passivas. Em vez de partir das experiências dos estudantes ou do universo que habitam, o método se concentra na memorização e na repetição, distanciando-se de abordagens dialógicas e significativas, como propõem teorias

críticas da educação. Assim, apesar dos momentos lúdicos e afetivos que me proporcionou, certamente por eu ter sido muito estimulada pelos meus pais ganhando gibis, livros e revistas, não podemos generalizar experiências. Cartilhas refletem práticas que precisam ser repensadas à luz das pedagogias contemporâneas, que buscam formar sujeitos que leem não apenas palavras, mas o mundo ao seu redor.

Minha experiência enquanto estudante na alfabetização foi prazerosa. Neste sentido, acredito que a professora alfabetizadora que me tornei encontra-se com frequência com aquela menina que fui.

Na terceira série fui transferida de escola, passando a estudar na Escola Municipal Guatemala, conhecida como a primeira escola experimental do Rio de Janeiro, através do convênio firmado em maio de 1954, com o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) com vigência até dezembro de 1975, quando o instituto foi transferido para Brasília. Neste colégio, a proposta pedagógica partia do pressuposto de que a instituição deveria preparar o homem para a vida do trabalho e para a vida social. Nesse sentido, contemplava aspectos desde o exercício da cidadania, passando pelo desenvolvimento do espírito para uma vida plenamente democrática, buscando estimular ações práticas que em muito se assemelhavam à vida cotidiana (Strang et al 2013. p.969)

Estudar na escola Guatemala foi viver na prática o que nos ensinou Paulo Freire, em que, de fato, a leitura do mundo precedia a leitura da palavra, pois apesar do projeto experimental ter sido interrompido bem antes de minha passagem por lá, no final da década de 1980, ficaram as marcas da proposta em que o interesse dos/as estudantes estava no centro do processo.

Na expectativa de inaugurar uma nova postura entre os alunos e professores e, principalmente, de propor a pesquisa na escola, adotou-se o método de projetos como estratégia, o que mantinha o espírito da proposta original e envolvia os/as estudantes no ato de aprender. Este, penso agora, era o objetivo principal. Acreditava-se, portanto, que a partir dessa metodologia poder-se-ia contribuir com a transformação total da pessoa, assim como seria possível incentivar a colaboração e a solidariedade entre os grupos. Para isso, era fundamental trabalhar com a vontade de aprender da criança, do mesmo modo que era essencial promover atividades que ela pudesse realizar com esforço para obter o sucesso esperado (Strang et al 2013. p.970).

No período em que estudei na E.M Guatemala, vivíamos experiências que eu considerava incríveis. Havia, por exemplo, o projeto do correio escolar, em que

podíamos escrever cartas para nossos colegas e/ou algum funcionário da escola e uma equipe de estudantes “trabalhava” nos correios (com direito a réplica do uniforme de carteiro), e, às terças-feiras, o carteiro passava entregando as cartas aos seus destinatários. Tínhamos o banco escolar, onde podíamos depositar dinheiro de verdade e em troca receber um talão de cheques, que eram preenchidos com o valor que poderiam ser utilizados tanto no correio quanto na papelaria e no jornal, escrito pelos estudantes, e todas essas atividades eram orientadas pela professora da turma através da prática da leitura e escrita.

Acreditava-se que o “Método de projetos” também proporcionaria outras vantagens: daria a chance para que a criança planejasse, ouvisse e considerasse as opiniões alheias; imaginasse situações e soluções; vencesse as dificuldades; valorizasse as diferenças, favorecendo o “aprendizado dos mais genuínos e democráticos” e, acima de tudo, daria a chance para que se incentivasse “não apenas as capacidades intelectuais, mas todos os tipos de qualidade, inclusive as de bom convívio e espírito de camaradagem. (Strang et al 2013. p.973).

Estudar nessas escolas, que enchiam meu mundo de significados, sem dúvidas, encaminhou meus passos no futuro.

Nesse caminho iniciei minha trajetória acadêmica/profissional no Colégio Estadual Júlia Kubitschek- CEJK, um tradicional colégio de formação de professores localizado no município do Rio de Janeiro, entre 1996 e 1999, onde fiz estágio em classes de alfabetização. Não via sentido no que era proposto às crianças e o mundo delas, ou seja, os discursos não se encontravam, fazendo com que muitas vezes aquelas práticas pedagógicas fossem vazias de significado.

Cursei graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ e, seguindo o que me acompanhava desde o tempo da escola de formação de professores, a área que mais me despertava interesse era o processo de alfabetização, Currículo e Psicologia da Educação, especificamente, os estudos de Vigotski.

No último ano da faculdade, iniciei o estágio em uma escola regular da rede privada de ensino que recebia estudantes público-alvo da Educação Especial. Fui encaminhada para acompanhar um estudante com trissomia do cromossomo 21. Entretanto, nunca tinha tido qualquer contato com esse público e na faculdade não tive disciplina de Educação Especial, o que me fez pensar em desistir. Contudo, resolvi enfrentar o desafio e lá permaneci por dois anos.

Durante o primeiro ano, atuei como auxiliar de turma e me chamava atenção a forma como aquele estudante era tratado com indiferença. A professora não falava com ele, dizia que o estudante tinha a linguagem comprometida, a falta de relação entre a professora e o estudante e dele com a turma me levava a crer que ele apenas ocupava espaço em sala de aula, não havendo propostas que o levassem a interagir e/ou participar das atividades. Aos poucos, eu questionava a professora regente sobre como intervir e ouvia sempre a mesma resposta: “Ele fica assim mesmo, a aula inteira, de cabeça baixa na mesa até o horário da saída”. Tal postura me fez referência a Bakhtin (2011), quando diz

O desamor e a indiferença nunca geram forças suficientes para nos deter e nos demorarmos sobre o objeto, de modo que fique fixado e esculpido cada mínimo detalhe e cada particularidade sua. Somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade. (Bakhtin, 2010, p. 129)

Esta situação tocou profundamente minha criança interior e a pequena Tatiane da Escola Municipal Guatemala estava convocando a agora professora Tatiane Maia a oferecer aos seus estudantes uma Educação para emancipação, que pudesse, de fato, colaborar com seu processo de inclusão.

Inconformada, comecei a pesquisar a legislação que abordava a temática “inclusão”, bem como pesquisar bibliografias que pudessem orientar o trabalho com estudantes com trissomia do cromossomo 21. A partir de então percebi que, dentre os três pilares essenciais para inclusão - acesso, participação e aprendizagem - a escola garantia apenas um, o acesso. A participação era reduzida a ocupar uma cadeira em sala de aula. Já a aprendizagem ficava claramente comprometida. De acordo com Vigotski (2009), a aprendizagem só é significativa, dentre outros fatores, quando temos interações sociais consistentes, espaços para troca entre pares, pessoas mais experientes e afetos.

Como aquele estudante conseguiria desenvolver suas capacidades em um espaço que sequer o reconhecia como uma criança, um ser humano? O olhar da professora e do entorno denunciavam que ao invés das marcas do humano o que viam eram as marcas de uma síndrome. “Ele não faz nada, fica o tempo todo assim de cabeça baixa, não adianta”, se não há interação não há evolução, como nos lembra Pino 2005, p.153) “o desenvolvimento da criança como um processo de transformação [é] mediado pelo Outro, [fazendo com que a criança deixe] a condição

de ser biológico num ser cultural, ou seja, um ser semelhante aos outros homens” Desta forma, acrescenta Pino (2005, p. 158), “o desenvolvimento cultural da criança, mais do que inserção dela na cultura, é a inserção da cultura nela para torná-la cultural”, um ser situado sócio-historicamente, constituído na/pela linguagem.

Diante do incômodo, perguntei se eu poderia propor estratégias de intervenção, e, tendo obtido a autorização, entrei em contato com a família do menino e fiz um levantamento para compreender, para além dos muros da escola, quem era aquele sujeito, seus interesses, músicas, personagens, alimentação favoritos, pedi que me enviassem fotografias desde a infância, as escolas pelas quais passou antes de chegar àquela. A partir de todo material que recebi montei um material pedagógico totalmente adaptado para ele focando a alfabetização na história de vida do estudante.

Ainda assim as indagações persistiram e se ampliaram, pois, neste mesmo ano, uma estudante com Transtorno do Espectro Autista-(TEA), que se apresentava inicialmente como “não verbal”, foi direcionada para a minha turma. Assim, passei a mediar o processo de inclusão dos dois estudantes, sendo contratada pelas duas famílias.

Meu interesse pelo autismo foi fundamental para que eu participasse de diversos cursos, palestras e congressos sobre TEA, e fui contratada por outras famílias para mediar estudantes em outras escolas privadas. O fato de ser mediadora contratada pela família me colocava em contato direto com os médicos e terapeutas das crianças. Isso, de algum modo, contribuiu para que minha prática tivesse um viés mais comportamental, visando a redução do que, na ocasião, chamávamos de comportamentos indesejados ou inadequados, mesmo quando lançava mão de propostas de intervenção menos ortodoxas, tais como o Programa Son-Rise¹ e o DIR/Floortime².

¹ Son-rise As estratégias educacionais do SRP orientam para que o adulto, por meio de uma interação 1:1, siga os interesses da criança, em vez de direcioná-los a uma atividade proposta, valorizando os comportamentos iniciados pelo filho, mesmo aqueles socialmente inadequados, como as estereotipias (...) Nos momentos em que a criança apresenta maior responsividade, cabe ao adulto propor a expansão das atividades conjuntas com vistas a promover o desenvolvimento das habilidades de comunicação e interação social

² DIR – (Developmental, Individual Difference, Relationship-based Model) iniciais das palavras em inglês que significam, em português: “Desenvolvimento funcional emocional”; “Diferenças Individuais” e “Relacionamento”; Floortime – tradução livre de “tempo no chão” que é a forma como a intervenção é conduzida pelos terapeutas ou pais, sempre sentados no chão. A ideia principal desse modelo é ajudar as crianças a usarem suas capacidades considerando sempre a etapa do

O foco no comportamento ainda era muito presente, pois a escola exigia que a criança tivesse um padrão esperado e a família desejava que o filho lesse e escrevesse. Já os terapeutas direcionavam os protocolos, em uma ação, que hoje percebo, submissa aos preceitos comportamentalistas, sem que houvesse maior discussão sobre outras possibilidades de olhar para a criança.

Dentro de mim, os questionamentos iam se somando: Como se dá o desenvolvimento da linguagem dessa criança? Qual relação a linguagem exerce entre a criança e a escola? O que e por que essa criança está dizendo o que diz? As buscas por respostas resultaram em um percurso, hoje revisitado, que se apresenta como o germe de uma perspectiva de trabalho com a linguagem com crianças com TEA.

1. INTRODUÇÃO

A Tatiane Maia mestranda, em um esforço exotópico, olha para a professora preocupada e dedicada que desenvolveu, inicialmente de forma intuitiva, uma práxis que ela agora procura iluminar pelas reflexões sobre o desenvolvimento e a linguagem, ancoradas no pensamento vigotskiano e na filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin.

Bakhtin (2011) define o excedente de visão como a capacidade de enxergar além do que está imediatamente visível, usando a posição social e as experiências pessoais para compreender e ver o mundo de maneiras distintas. Sou condicionada pela singularidade e pela insubstituibilidade do meu lugar no mundo, porque neste momento e neste lugar, sou a única a estar situada em dado conjunto de circunstâncias. Todos os outros estão fora de mim, conseguem ver o todo e dar acabamento ao que eu não consigo. Sou inacabada, em constante diálogo com diferentes vozes e os sentidos que produzo nascem da minha posição histórico-social. Fazer o esforço exotópico é uma forma de buscar este excedente de visão, tentando o distanciamento de minhas percepções imediatas.

Ao refletir sobre a minha trajetória educacional à luz dos conceitos teóricos de Vigotski e Bakhtin, posso perceber a profundidade da historicidade do ser e a importância das vivências sociais no processo de aprendizagem. Minha jornada educacional foi marcada por experiências significativas que impactaram quem eu sou como professora e como pessoa.

As histórias e métodos de ensino da minha infância fazem parte da minha história. Revendo algumas propostas, como a cartilha da "Abelhinha", percebo que não seria uma metodologia que eu, enquanto professora, escolheria, uma vez que defendo a perspectiva discursiva apresentada neste trabalho. Inclusive, não posso negar o impacto que, discursivamente, a história daquela abelhinha deficiente que encontra sentido na vida a partir do encontro com os outros teve em mim. Mas devemos considerar que esta mesma história, submetida a todas as crianças da mesma forma, não abarque as relações singulares estabelecidas em situações pessoais e culturais diversas. Do mesmo modo, o método de projetos da E.M Guatemala não apenas transmitiu conhecimentos acadêmicos, mas também me inseriu em um contexto social e cultural que construiu minha maneira de ver o

mundo. A historicidade do meu ser está intrinsecamente ligada a essas experiências educativas, que continuam a influenciar minhas práticas pedagógicas.

Essa combinação de historicidade e vivência que expus se reflete em minha prática como educadora. Busco criar um ambiente de aprendizagem onde os estudantes possam se ver como parte de uma história maior, compreendendo o significado de suas experiências e interações. Assim como fui impactada pelas minhas vivências escolares, espero proporcionar aos estudantes que passam por mim experiências significativas que influenciem positivamente seu desenvolvimento e sua compreensão do mundo.

O título da dissertação, definido após o exame de qualificação, diz respeito à ideia de que os sentidos se constroem nas ações humanas, é o não repetível, enquanto significado é o que vai se estabilizando socialmente. Então, como nos movimentamos do reino do sentido para o reino do significado? Da apropriação irrepetível do sentido de uma palavra para o seu significado, ou seja, o que determina seu uso social? Justifico a escolha: a expressão “do reino do sentido ao reino do significado” traduz uma explicação dada por Vigotski ao aprendizado da língua. Como afirma Pino (2005, p. 59)

Colocada a questão do duplo nascimento da criança, o biológico e o cultural, podemos afirmar que este começa, como o mostra a história do "movimento de apontar" analisado por Vigotski (1997: 104), quando os primeiros atos naturais da criança adquirem significação para o Outro. Só depois é que eles se tornam significativos para ela.

Assim, no campo dos estudos histórico-culturais sobre a aprendizagem da língua chama-se a atenção para o fato da criança estar imersa em muitos sentidos que nós não conseguimos capturar, compreender. Os sujeitos do entorno atribuem sentido ao que ela diz, ou seja, caminhando para outro significado, próximo do contrato social acerca do uso da palavra. É o Outro, atribuindo sentidos, discursivamente, que leva para a criança o significado. Fazendo uma analogia com o desenvolvimento da fala dos sujeitos com TEA, as pessoas que com ele se relacionam também oferecem, a cada momento, os sentidos que vão se estabilizando nos significados, historicamente compartilhados, daquelas palavras.

Um exemplo é a descoberta de que a palavra “banana”, quando dita em uma classe de 2º ano do Ensino Fundamental, causava desconforto a um menino com TEA. Tinha um sentido próprio, idiossincrático, para ele, que não conseguimos

descobrir mas nos fez evitar fazer uso da palavra. Este significado pode ter sido construído em um contexto de trauma ou de intolerância ao alimento. Não pude descobrir, mas não era o significado historicamente compartilhado atribuído à palavra.

Explicitando os conceitos de sentido e significado para Vigotski, encontrei em Pino (*apud* Orrú, 2009, p 92)

Para ele [Vigotski], o sentido é a soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência. É um todo fluido e dinâmico, com zonas de estabilidade variável, uma das quais a mais estável e precisa é o significado. Esta é uma construção social, de origem convencional (ou sócio-histórica) e de natureza relativamente estável. As alterações de sentido não afetam a estabilidade do significado.

A partir desta compreensão busco analisar e descrever as estratégias de ensino voltadas para estudantes com TEA construídas na práxis pedagógica da professora que fui e que sou, desvelando e incorporando as perspectivas teóricas de Vigotski e do Círculo de Bakhtin, contribuindo assim com a formação docente.

A pesquisa visa evidenciar como, em minha história profissional, percebi a presença das diferentes vozes no trabalho proposto e nos enunciados dos estudantes, compreendendo como a linguagem contribui para a formação das funções psíquicas superiores nesses indivíduos, e como as concepções teóricas pautadas na teoria da enunciação e na perspectiva histórico-cultural sustentam práticas de ensino inclusivas. Ressalto que, para ambas as linhas teóricas, os signos são constituídos por processos de construção social, e a produção do conhecimento é mediada pela linguagem, indo na direção do que afirma Oliveira:

Ainda que se saiba que, como bem salienta Brandist (2012), existam diferenças cruciais entre o Círculo de Bakhtin e a Troika³, a convergência entre o pensamento dos dois grupos já foi apontada por diversos autores, tais como Freitas (2010) ou mesmo Ponzio (2010, 2013a). No caso desta tese, antecipo que ao mínimo três convergências são essenciais: i) O diálogo como constituinte da consciência humana, através de um processo de interiorização dos signos utilizados interpessoalmente ii) O caráter mediado das funções psíquicas superiores. iii) A distinção estabelecida entre um mesmo elemento como sendo mais estável e outro que pertence a cada enunciação em sua singularidade (Oliveira, 2022, p.113).

Quando cito a linguagem, também estou me referindo às diferentes formas de expressão do sujeito, o que valida o uso da Comunicação Alternativa (Walter, 2009,

³Vigotski, Leontiev, Luria

Marçal y Guthierrez e Walter, 2021) com vistas a promover a interação desse estudante com o meio, o que é uma potente estratégia de intervenção⁴.

Considero que o trabalho com a linguagem verbal se faz articulado ao uso dos signos não verbais. Isso porque tanto o professor quanto o estudante com TEA estão imersos na linguagem e são sujeitos de discurso. Talvez o que o aluno externalize possa não ser compreendido e/ou desejado, mas os movimentos de interação podem iluminar os sentidos. Nessa perspectiva, as ecolalias⁵ podem ser entendidas como formas de expressão, como estratégia discursiva imbuída de vozes outras (Oliveira, 2021; Andrade e Freitas, 2019).

A interação social entre a criança e o outro desempenha um papel crucial para a aprendizagem, desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a própria constituição da pessoa (Bakhtin). O aprendizado, de acordo com Vigotski, ocorre mediado pela linguagem e pelo uso de instrumentos. Essa mediação não apenas amplia o exercício das funções psicológicas superiores, mas também proporciona uma base para a construção de significado, identidade e compreensão do mundo. Para entender o processo de desenvolvimento e conhecimento dos indivíduos, precisamos antes compreender como ele faz trocas com o mundo no qual está inserido. Nesse sentido, a cultura é definida como um conjunto de conhecimentos, práticas, valores e símbolos compartilhados em uma sociedade.

Para Vigotski (2007, 2009), a mediação é o processo pelo qual a cultura e a interação social interferem no desenvolvimento cognitivo, permitindo que as pessoas adquiram conhecimento e habilidades por meio de ferramentas, símbolos e interações com outros indivíduos, entendendo o mundo como uma construção histórica e social. De acordo com essa teoria, a interação do homem com o mundo não é direta e sim mediada. Conforme aponta Pino (2005) é no encontro de “formas culturais maduras” de conduta com as “formas primitivas” que se caracterizam a conduta da criança tendo como mediador o uso de instrumentos e signos estabelecendo-se assim a ontogênese das funções psicológicas superiores para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

⁴ A Comunicação Alternativa Aumentativa (CAA) se dá pelo ato de proporcionar à pessoa com deficiência a possibilidade de desempenhar a comunicação, seja como for, a partir do uso da linguagem e de instrumentos facilitadores (WALTER, 2010, p. 430).

⁵ A ecolalia é definida no DSM-V (APA, 2014, p.54) como a “repetição atrasada ou imediata de palavras ouvidas, uso de “tu” ao referir-se a si mesmo, uso estereotipado de palavras, frases ou padrões de prosódia.”

Corroborando com a ideia da centralidade da linguagem no processo de ensino-aprendizagem, conto com os conceitos desenvolvidos no âmbito do Círculo de Bakhtin para compreender o funcionamento da linguagem em perspectiva dialógica. Enquanto Vigotski considera que a linguagem é responsável pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Bakhtin (2011) afirma que a “língua é material e instrumento de si mesma”. Ou seja, uma perspectiva filosófica; a outra, psicossocial.

Bakhtin afirma que

A linguagem não é só um instrumento e não se relaciona apenas com um método, nem tampouco se reduz ao processo de construção de um sistema de escrita por um sujeito pensante. Mais do que isso, penetrar no mundo da linguagem (...) é penetrar no mundo da cultura, no interior das relações sociais existentes, porque a língua é material e instrumento de si mesma, produzida na interação social. (Bakhtin, 2011, p.286)

A reflexão do autor nos diz que a linguagem está para além da sua função de comunicar, permeando a cultura e a própria constituição humana. Já Vigotski, psicólogo, traz à luz uma concepção dialética e vê o homem como protagonista de sua história, como aponta Rego

Quando o ser humano transforma o meio pelo seu próprio comportamento, para atender suas necessidades, essa modificação vai influenciar seu comportamento futuro; assim, transforma-se a si mesmo. No processo dialético, o sujeito do conhecimento é sujeito, é “autor-ator” não “telespectador”; diante da realidade, não tem um comportamento contemplativo, ao contrário, sendo constantemente estimulado pelo meio externo, internaliza de modo ativo o conhecimento construído pelos homens ao longo da história. (Rego, 2000, p.47)

A partir deste quadro teórico, que será ampliado e melhor explicitado adiante, defino como objetivos específicos:

- Realizar o levantamento bibliográfico sobre a linguagem do sujeito com TEA relacionando com os trabalhos postulados pela vertente histórico-cultural (Vigotski, 2009) e pela teoria da enunciação, desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin;
- Destacar em minha história profissional, como professora atuante no Ensino Colaborativo, atos que permitam vislumbrar as estratégias que levavam em conta que o sujeito com TEA “habita o discurso”, (re)conhecendo nelas as práticas que se alinham com perspectiva dialógica de orientação

Bakhtiniana, tendo como eixo os conceitos de Enunciado; linguagem; intertextualidade; excedente de visão; sujeito e polifonia.

- Analisar episódios destacadas em minha prática, definindo pressupostos teórico-metodológicos de base dialógica discursiva para o trabalho com sujeitos com TEA inseridos no espaço escolar, seguindo o percurso sugerido pela Metodologia Narrativa de Pesquisa (Alves, 2001, Reis, 2022, Prado *et al*, 2015)
- Discutir, em roda de conversa, os achados da pesquisa com outros/as professores/as e pesquisadores/as, identificando os principais enunciados produzidos com eles e elas.

A proposta deste estudo nasceu da hipótese de que há possibilidades pedagógicas de trabalho com/pela linguagem dos estudantes com TEA, entendendo o papel da linguagem no desenvolvimento (na perspectiva vigotskiana) e na constituição do sujeito (segundo a teoria da enunciação), pois este está imerso no discurso. Caminha na direção da perspectiva discursiva de ensino (Goulart et al, 2019), levando em conta os contextos de vida dos/as estudantes, considerando a atividade mental do aprendiz não apenas do ponto de vista cognitivo, mas discursivo, compreendendo os diferentes modos de aprender, que suscitam diferentes formas de ensinar, a partir de textos significativos, que estejam no mundo real e, em especial, em postura de escuta das palavras nem sempre compreendidas dos sujeitos com TEA.

A metodologia narrativa servirá de lupa para o desvelamento das possibilidades pedagógicas que se banham na perspectiva teórica assinalada, concebendo que nas minhas palavras e nos meus atos estão presentes muitas vozes, que em vários momentos se contradizem. Dentro da complexa ação de ensinar, narrada em episódios escolhidos da minha história profissional, busco desenhar os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam as estratégias que caminham na direção da perspectiva discursiva.

Foram elaboradas, como produto da pesquisa, as rodas de conversa sobre o trabalho em perspectiva discursiva voltado aos estudantes com TEA. Compreendo que a constituição de um espaço de interlocução seja fundamental para a formação docente, e, para a maior replicabilidade, foi produzido um e-book, com os fundamentos da “roda de conversa” - enquanto potente atividade didática para a

formação docente e discente - o material apresentado no dia da aplicação do produto (28 de novembro de 2024) e reflexões advindas da pesquisa. Os objetos de análise das rodas foram episódios recortados do capítulo 4, com o objetivo de serem discutidos pelos participantes para, em seguida, serem apresentadas as conclusões parciais da pesquisa. O produto deverá ser realizado, após a defesa da pesquisa, em outras instituições e outros formatos, inclusive presencialmente.

O desenvolvimento do texto da dissertação se dá em seis partes. A apresentação foi necessária para a narrativa da minha história, destacando as motivações pessoais da pesquisa; nesta introdução apresentei a gênese da pesquisa, anunciando os fundamentos teóricos principais, as hipóteses, os objetivos, a metodologia desenvolvida para coleta e análise dos dados, a descrição do produto e, por fim, a organização textual.

No capítulo 2, discuto os conceitos teóricos que embasam o estudo, enquanto o desenho metodológico da pesquisa é o objeto do terceiro capítulo do texto. Proponho, a partir da ação de “escovar a história a contrapelo”, que trago de Benjamin (1997b), como metáfora para reescrever os episódios guardados na memória e nos arquivos digitais pessoais para, a partir dela, organizar estratégias metodológicas para o trabalho com a linguagem voltado aos estudantes com TEA, buscando na narrativa os elementos pedagógicos que fui construindo e que posso ainda construir.

O conceito de narrador de Benjamin (1987a) também está presente no capítulo 4, em que trago os episódios para a análise e identificação das estratégias pedagógicas desenvolvidas, tendo como eixo os conceitos teóricos discutidos na pesquisa. Benjamin (1987a), em seu ensaio "O Narrador: Considerações sobre a Obra de Nikolai Leskov", explora profundamente o conceito de narrativa e seu papel fundamental na sociedade, identificando dois arquétipos de narradores: o marinheiro-comerciante e o camponês-sedentário.

Um dos episódios analisados suscitou essa discussão, iluminando as possibilidades didáticas construídas com um dos sujeitos da pesquisa, que se colocou como narrador, revisitando sua história. Analisando o texto de Lekov, Benjamin distingue a informação - tão excessiva em nossos dias - da narrativa, retomando sua importância na constituição do humano.

A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda

de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver

Para o filósofo, o narrador traz a narrativa de sua experiência, e ela passa a constituir a experiência. Não é algo “de fora” do sujeito, mas aquilo que faz parte de sua consciência. A narrativa permanece em nós.

O produto é objeto do quinto capítulo, em que se apresentam as motivações para se pensar a roda de conversa, os documentos produzidos para sua aplicação e a análise do diálogo realizado. No último momento, apresento as considerações finais que, como em toda pesquisa, são provisórias, resultado de um recorte no tempo.

2. REVISÃO TEÓRICA

O trabalho com/na linguagem com estudantes com TEA tem sido objeto de pesquisas, em especial na área das Ciências da Saúde. Para definir os constructos teóricos utilizados em meu estudo, discuto os principais conceitos utilizados, para, depois, trazer a revisão teórica feita em teses e dissertações, enfatizando as contribuições das áreas de ensino e educação.

As contribuições da Teoria Histórico-cultural (Vigotski, Smolka, Pino e Prestes) e Teoria da Enunciação (Círculo de Bakhtin, Ponzio, Goulart) são aqui destacadas, como bases importantes da pesquisa, assim como a discussão em torno do trabalho com o TEA. Em alguns momentos, o texto se fará mais objetivo, enquanto, em outros, retomo o fio narrativo.

Em meus estudos, sempre chamou a atenção o fato dos textos e discussões referentes às possibilidades de intervenção com foco na linguagem na perspectiva discursiva serem realizados por profissionais da área da saúde, tais como psicólogos e fonoaudiólogos, o que me fez organizar melhor as impressões em forma de um estudo bibliográfico.

Ao pesquisar no banco de dados de dissertações e teses da CAPES com os descritores “linguagem e autismo e perspectiva discursiva”, foram encontrados oito trabalhos. O refinamento do campo, em que se definiu como áreas de conhecimento, de avaliação e de concentração, as voltadas para Letras, Educação, Linguística, especificamente, estudos linguísticos, linguagem e pensamento, e linguagem e sociedade, teve como resultado poucos trabalhos que tratam de questões relacionadas ao aprendizado das crianças com TEA, levando em consideração diferentes aspectos que citarei a seguir.

Schultz (2009, p.10) discute a relação do que ela nomeia como acompanhante especializado e o paciente autista, defendendo uma educação

que reconheça os autistas como sujeitos de linguagem, que vise superar o ensino, atualmente, centrado no modelo hegemônico médico-pedagógico, que tem como base o biológico para explicar o fracasso escolar.

Santos Silva (2019) discute a hesitação como algo pertinente e complexo da linguagem, como forma de construção de sentidos das crianças autistas. Já

Bergamaschi (2020) critica a intervenção ABA, de cunho behaviorista radical, e traz as contribuições de Colares sobre a medicalização da infância e a neurodiversidade, com claras críticas à patologização e ao que ela nomeia como “*indústria do autismo*”. Weissheimer (2019), no campo das Letras, analisa a escrita dos estudantes com TEA leve, utilizando como base teórica os princípios histórico-culturais de Vigotski articulados aos estudos do Círculo de Bakhtin, utilizados na minha pesquisa.

A pesquisa na base *Scielo Brazil* com os descritores “*linguagem and autismo and discurso/discursividade*”, assim como “*autismo and teoria da enunciação*” não retornou nenhum resultado com os filtros *Education, Educational* e Linguística (áreas temáticas), Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes. A busca com os descritores “*autismo e discurso*” teve como resultado nove artigos, todos da área da Psicologia.

Usando os descritores “*linguagem and autismo*”, com os filtros *Language, Education, Educational*, Linguística e Neurociências (áreas temáticas), resultaram 26 (vinte e seis) artigos, sendo cinco das Ciências Humanas, dois da Linguística e os demais das Ciências da Saúde. Após análise, foram descartados quatro artigos das áreas de Educação Física, Artes Plásticas e Fonoaudiologia, sem relação com o estudo aqui desenvolvido, sendo selecionados para leitura posterior os artigos “*Ecolalia e gestos no autismo: reflexões em torno da metáfora enunciativa*” (Barros, Fonseca e Souza, 2020), “*Estereotípias motoras e linguagem; aspectos multimodais da negação no autismo*” (Barros e Fonte, 2016) e “*Características e Especificidades da Comunicação Social na Perturbação do Espectro do Autismo*” (Reis, Pereira e Almeida, 2016)

Ampliando a pesquisa e utilizando também o Google Acadêmico, com a inclusão da expressão “*perspectiva discursiva*”, encontrei, na área da psicologia, um artigo, que se guia pela Análise do Discurso. Guirado (2018) apresenta a análise do discurso como uma abordagem para o atendimento clínico de crianças com TEA, baseando a discussão na análise institucional do discurso (AID), em que se parte do pressuposto de que a clínica é uma instituição e os diferentes atores desempenham papéis de enunciação, compartilhando assim suas expectativas durante a interação discursiva. A autora toma como base teórica os estudos de Albuquerque (1978), Foucault (1970/1996; 1976/1985, 2004); Maingueneau (1989); Maingueneau & Charaudeau (2004); Guirado (2010), principalmente seguindo a linha de pensamento de Foucault no que diz respeito ao conceito de “*discurso-ato*”. Aqui, o espaço

institucional, nesse caso o clínico, é entendido como forma de discurso em ação, compreendido enquanto instituição na qual diferentes pessoas desempenham papéis de enunciação.

Na área da fonoaudiologia encontrei quatro estudos: Delfrati *et al* (2009); Nascimento e Oliveira (2018); Oliveira, Masini, Pimentel (2021); Oliveira e Pimentel (2021). Considero os três trabalhos de Oliveira especialmente relevantes, pois a pesquisa que proponho estabelece diálogo significativo tanto com os estudos, quanto com a prática clínica de Oliveira (exposta nos estudos), quanto foca na relação entre linguagem e TEA, partindo do pensamento do Círculo de Bakhtin, bem como a Teoria Histórico-Cultural. Ainda que a minha proposta tenha uma abordagem pedagógica, estes trabalhos clínicos trazem contribuições relevantes para minha pesquisa, pois se entende que o sujeito com TEA não é uma entidade pré-determinada ou passível de ser moldada para atender às expectativas normativas. Ao contrário, a criança encontra-se imersa em um mundo complexo de linguagem (linguagens) onde diversas vozes e discursos coexistem e interagem, atribuindo significado e sentido à realidade que é dinâmica.

Delfrati *et al* (2009) iniciam o trabalho refletindo sobre o processo de aquisição de linguagem da criança com autismo e dizem que

A linguagem é, assim, dialógica por natureza; é vista como ação, como um trabalho do sujeito sobre a língua visando à significação. Através do processo de aquisição, a criança se constitui como sujeito da linguagem e, ao mesmo tempo, constrói o seu conhecimento do mundo sempre por intermédio do outro. Nesse processo, a criança tem um papel ativo, na medida em que a construção do conhecimento é vista como uma relação sujeito/objeto, que se evidencia a partir de um processo de objetivação solidário em direção a um processo de subjetivação, enquanto tomada de perspectiva do sujeito, operando um determinado fenômeno (De Lemos, 1982). (Delfratti *et al*, 2009, p. 322)

As autoras finalizam o trabalho refletindo sobre como a ecolalia pode ser, ao invés de ser vista como um marcador patológico, uma marca de subjetividade e desenvolvimento da linguagem de modo único em cada sujeito. Nesse sentido, apontam que devemos reconhecer a singularidade de cada sujeito independente de diagnóstico. Destacam que a terapia baseada em práticas discursivas ajudou a mudar a posição da criança na linguagem, permitindo uma compreensão mais completa e individualizada do processo da construção da subjetividade.

Compreender isso é assumir a concepção de que a criança é sujeito da própria história, afinal, ela produz linguagem todo tempo.

Ainda nesta perspectiva, encontramos os artigos de Nascimento e Oliveira (2018), Oliveira, Masini e Pimentel (2021), que pesquisam interações dialógicas com autistas em ambiente clínico. O primeiro parte da pergunta: Como um indivíduo com autismo e seu interlocutor se situam em uma interação dialógica? Buscando responder a esta questionamento, Nascimento e Oliveira (2018), através da análise de prontuários, seguiram sua linha de pesquisa em perspectiva dialógica.

Ao estudarem o prontuário de um menino de sete anos de idade com diagnóstico de autismo leve, os autores buscaram analisar não apenas o que o menino dizia, mas também como ele e seu interlocutor se posicionavam na interação, visando a compreensão da dinâmica única da linguagem manifestada entre o menino e a terapeuta com quem ele interagiu. Nessa pesquisa, os autores perceberam como essas ações implicam na percepção não somente das palavras ditas, mas também do contexto, dos papéis e intenções dentro do diálogo.

No artigo de 2021, Oliveira, Masini e Pimentel refletem, a partir das ideias do Círculo de Bakhtin, sobre a relação entre palavra própria e palavra alheia; compreensão ativa e responsiva; partindo do pressuposto de que a língua é viva e inacabada, portanto, é através da interação que ela se construirá e se reconstruirá em um processo contínuo. No que diz respeito ao sujeito com autismo, os autores defendem a importância de o diagnóstico não ser determinante, pelo contrário, entendem que cada indivíduo é único e se expressará no mundo de maneira singular, portanto é premente que validemos o que esses sujeitos expressam, pois possui significado para eles. Enfatizam, ainda, que não há só manias ou estereótipos; há dizeres orbitando o horizonte de eventos que precisam de um outro que os reconheça como algo passível de sentidos, através da negociação e não da normatização.

Para os autores, o princípio fundante da abordagem dialógica de cunho bakhtiniano é “quem enuncia quer resposta” ao que está sendo dito e não exclusivamente ao como (não) foi dito. Lembram que em uma abordagem de intervenção dialógica, destaca-se a preocupação com a palavra do outro. Os autores seguem defendendo a importância de considerarmos a pessoa com autismo como participante de uma comunidade discursiva, em que se reconheça a existência de plurilinguismo social: “Refletir sobre este processo de reelaboração dialógica, de

assimilação e valoração da palavra nos parece essencial para pensar a relação da linguagem com o autismo” (Oliveira *et al* 2021, p.74). Os autores apontam para a ênfase do trabalho: ninguém fala sozinho, mesmo quando estamos sós estamos produzindo linguagem todo tempo e, assim, em diálogo.

Em meu trabalho proponho que nós, professores, possamos, em interação com nossos estudantes com TEA, buscar a linguagem que os constitui. Para tal, é importante nosso olhar atento sem julgamentos de como o aluno deve ou não se expressar. Neste sentido, encontro, nos autores acima citados, reflexões que contribuem para fundamentar meus estudos.

Procuro o olhar e a atuação do professor, a partir da escola, mas encontrei nos estudos de Nascimento e Oliveira (2018), Oliveira, Masini e Pimentel (2021) um caminho de diálogo produtivo, pois pensam o trabalho de inclusão de crianças com TEA em perspectiva discursiva dialógica, destacando a importância de construir outras possibilidades de relação terapêutica (na clínica), que pode ter ressonâncias no espaço escolar, considerando o sujeito em sua plenitude.

Porém, para maior aprofundamento da pesquisa, apresentaremos como o TEA tem sido descrito por duas diferentes vertentes, a primeira a concepção hegemônica socialmente posta cientificamente de forma positivista, objetivista e a seguinte onde apresento alternativas de cunho social sobre o que é percebido como o transtorno.

Nos demais itens discuto o trabalho do ensino colaborativo e as principais contribuições da vertente histórico-cultural e da teoria da enunciação.

2.1. O Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição complexa, caracterizada de acordo com critérios biomédicos por desafios na comunicação, na interação social e por padrões de comportamento restritos e repetitivos. Desde suas primeiras descrições, tem sido objeto de intensas pesquisas, evoluindo em sua compreensão científica e nas abordagens de intervenção. Inicialmente identificado por Leo Kanner, em 1943, como um distúrbio infantil raro, o autismo foi descrito como uma "incapacidade inata de estabelecer relações normais com as pessoas".

Ortega (2009, p.4) nos chama atenção para a culpabilização das famílias em relação ao transtorno a partir de explicações psicanalíticas

mais especificamente no caso de dois dos seus principais teóricos, Leo Kanner e Bruno Bettelheim, o autismo era concebido exclusivamente em termos negativos, focalizando na culpa dos pais, os quais teriam falhado no estabelecimento de relações objetivas precoces. A famosa “mãe geladeira” de Kanner, ou as metáforas de “fortalezas vazias”, “tomadas desligadas”, “conchas”, “carapaças”, “ovos de pássaros” e “buracos negros” usadas pela tradição psicanalítica para se referir às crianças autistas, remetem para uma visão negativa que enfatiza as ideias de déficit, impossibilidade e deficiência.

Paralelamente, Hans Asperger, na década de 1940, também descreveu um grupo de crianças com características semelhantes, mas com habilidades linguísticas mais desenvolvidas, o que foi posteriormente reconhecido como a Síndrome de Asperger. No entanto, com a publicação do DSM-5 em 2013, a Síndrome de Asperger deixou de ser uma categoria diagnóstica separada e foi integrada ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), refletindo uma visão mais ampla e inclusiva do espectro, que abrange diferentes graus de manifestações e necessidades de apoio.

Com o tempo, a percepção do autismo vem se expandindo, passando de uma visão restritiva para um espectro mais amplo e diverso. Essa evolução culminou no conceito de "Transtorno do Espectro Autista", um termo que abrange uma variedade de manifestações que podem variar amplamente de pessoa para pessoa, englobando desde indivíduos com severas dificuldades comunicativas e intelectuais até aqueles considerados com habilidades acima da média em áreas específicas, mas com desafios sociais sutis.

O Conceito de Espectro Autista surgiu em 1970, mas não houve um estudo específico nesse período que tenha sido considerado um marco singular. Já em 1980, houve a inclusão do autismo no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais- (DSM) é uma publicação da *American Psychiatric Association* (APA), que fornece uma classificação padronizada de transtornos mentais e critérios diagnósticos amplamente utilizados por profissionais de saúde mental em todo o mundo. Desde a sua primeira edição em 1952, o DSM passou por várias revisões para refletir os avanços na pesquisa e na prática clínica, que passou a definir o "Transtorno Autista Infantil" como uma categoria diagnóstica. Em 1991 ocorreu a

inclusão desse transtorno na Classificação Internacional de Doenças (CID) enquanto condição diagnóstica pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Só em 2013, o DSM-V unificou vários transtornos relacionados ao autismo sob a categoria de Transtorno do Espectro Autista (TEA), reconhecendo a variedade de sintomas e níveis de gravidade.

A Pesquisa do *Centers for Disease Control and Prevention - CDC/USA* (2022), evidencia que nos EUA houve um aumento significativo na prevalência de casos de autismo nos últimos anos. Quanto à população infantil com TEA no Brasil, estimava-se que na faixa etária de crianças pré-escolares de zero a quatro anos, de um total de 16.386.239 crianças, 114.704 poderiam ser diagnosticadas (Bosa; Teixeira, 2017). O que aumenta significativamente a presença desses estudantes nas escolas em nosso país.

O TEA se caracteriza, segundo o DSM-V (APA, 2014), como uma condição neurodesenvolvimental, e se apresenta logo nos primeiros anos de vida, acarretando déficits significativos sociocomunicativos, comportamentos restritos e repetitivos, dificuldade e/ou incapacidade de abstração e inabilidade social. A seguir, ainda de acordo com o DSM-V, os critérios são abrangentes e divididos em dois grupos principais: 1) Déficit Persistentes na Comunicação Social e na Interação Social; e, 2) Padrões Restritos e Repetitivos de Comportamento, Interesses ou Atividades.

O primeiro grupo apresenta os déficits que podem ser identificados: o déficit na reciprocidade socioemocional, definido pelas dificuldades em iniciar e manter interações sociais, podendo apresentar uma abordagem social anormal ou falhas em manter uma conversa fluente; o déficit em Comportamentos de Comunicação Não Verbal, em que os gestos são limitados, contato visual reduzido e expressões faciais inadequadas; e o déficit no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos, caracterizado pela dificuldade em adaptar seus comportamentos a diferentes contextos sociais, compartilhamento limitado em brincadeiras imaginativas e dificuldades em fazer amigos ou mostrar interesse em interações sociais.

O segundo grupo é o dos padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Dentre esses, os movimentos motores estereotipados ou repetitivos, conhecidos como estereotipias comportamentais; as estereotipias vocais, que envolvem a repetição de sons, palavras ou frases, incluem a ecolalia, que é a repetição da fala de outras pessoas, e a palilalia, que é a repetição das próprias palavras ou frases; a insistência nas mesmas coisas e aderência inflexível a rotinas,

em que pequenas mudanças podem gerar reações negativas; os interesses altamente restritos e fixos, focados em tópicos específicos, que são anormais em intensidade ou foco; e a hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais, em que podem reagir de maneira atípica a estímulos sensoriais, como sons, texturas, cheiros e luzes, sendo excessivamente sensíveis ou, em alguns casos, indiferentes a esses estímulos.

O DSM-V introduziu a categorização do TEA em níveis de suporte, refletindo a quantidade de suporte necessário para o funcionamento diário das pessoas autistas:

Nível de suporte	Descrição	Comunicação Social	Comportamentos Restritos/Repetitivos
Nível 1	Requer suporte	Sem apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis; dificuldade em iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou mal-sucedidas às aberturas sociais de outros. Pode parecer ter interesse em interações sociais, mas capacidade de se envolver em conversas sustentadas é limitada.	Comportamentos repetitivos e/ou interesses restritos causam interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Resiste a tentativas de redirecionamento de interesses fixos.
Nível 2	Requer suporte substancial	Déficits acentuados nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; aparente em interações sociais mesmo com apoio; respostas limitadas ou anormais a outros. Pouca capacidade de iniciar interações sociais e reduzida ou anormal resposta às aberturas sociais de outros.	Comportamentos repetitivos e/ou interesses restritos são óbvios para observadores casuais e interferem em uma variedade de contextos. Frequentemente se angustia com mudanças, comportamento difícil de redirecionar.
Nível 3	Requer suporte muito substancial	Déficits graves na comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves no funcionamento; inicia poucas interações sociais e responde minimamente às aberturas sociais de outros.	Comportamentos repetitivos e/ou interesses restritos interferem marcadamente em todas as áreas da vida; grande angústia quando há mudança ou redirecionamento do foco.

Fonte: DSM-5 (2013), American Psychiatric Association.

Orrú (2012) destaca que, tanto em autistas com um nível de comprometimento severo, quanto os tidos como de alto funcionamento, podemos observar os seguintes aspectos descritos abaixo:

- 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 da espontaneidade da fala;
 - pouca fala comunicativa, com tendência ao monólogo;
 - fala nem sempre correspondente ao contexto;
 - utilização do pronome pessoal de terceira pessoa do discurso ao invés da primeira;
 - frases gramaticalmente incorretas;
 - expressões bizarras, neologismos;
 - estranha linguagem melódica e monótona;
 - dificuldade na compreensão de frases complexas;
 - dificuldade na compreensão de informações ou significados abstratos;
 - mímica ou gesticulação mínimas;
 - ecolalia imediata e/ou posterior;
 - predominância do uso de substantivos e verbos;
 - falta de função nas formas verbais e na palavra
- [...] (Orrú, 2012, p. 39-40).

Os aspectos acima têm sido considerados cruciais para a categorização diagnóstica feita pelo DSM e influencia diretamente em como esses estudantes são vistos e tratados na escola. A partir dessa categorização, surgem expectativas e práticas pedagógicas que muitas vezes focam na "correção" desses déficits, em que pese a possibilidade de valorizar a comunicação única de cada estudante e suas potencialidades.

2.2 . Reflexão sobre o olhar biomédico e a abordagem social: a escola em jogo

A visão biomédica do TEA enfatiza os déficits e as dificuldades linguísticas é dominante no campo do diagnóstico e da intervenção. Contudo, essa abordagem tem sido contestada por desconsiderar a compreensão do autismo como uma forma

de ser, e não como uma doença a ser curada inclusive pelo uso de medicações. A seguir, seguem algumas perspectivas referentes ao TEA e seus contrapontos.

Para Sholl-Franco e Miguel (2017, p. 33), os/as estudantes com TEA apresentam um desenvolvimento cerebral caracterizado por um “neurofuncionamento atípico que dentre outras coisas gera diferenças nas competências sociocomunicativas”. Essa visão destaca as diferenças neurológicas que se manifestam em competências sociocomunicativas, reforçando o olhar biomédico com ênfase nos déficits. É importante ponderar que essa abordagem pode limitar a compreensão do autismo a um conjunto de características negativas, ignorando as potencialidades e particularidades dos indivíduos com TEA.

Na contramão, há estudos que apontam que a definição da criança com TEA parte de uma avaliação social, não havendo uma medida cerebral que possa defini-la. Schultz (2019) por exemplo, critica o discurso hegemônico baseado unicamente no saber médico sobre o autismo, em uma linha ideológica que desconsidera o lugar do social no desenvolvimento humano do autista, pautado no que o autor chama de “disfarces de questões neurobiológicas”. A autora aponta para a necessidade de uma abordagem que considere o contexto social na compreensão do autismo, nos levando a desafiar uma visão reducionista do modelo biomédico promovendo assim uma perspectiva que reconheça o papel fundamental do ambiente social e cultural no desenvolvimento humano.

Bordin (2006), nos traz o olhar da Neurolinguística Discursiva (ND), argumentando que

a Medicina assume uma visão organicista e biológica da criança e, obviamente, a Neurolinguística não despreza o que há de orgânico e biológico nessa criança. Entretanto, só por este amadurecimento a criança não vingaria, ele precisa do outro para lhe passar o sinal de humano - a linguagem. Privilegia-se, assim, o caráter social, cultural, histórico da linguagem como constitutiva do sujeito (p. 47, 2006).

A autora aponta para a importância de considerarmos o outro e o ambiente social como essenciais na constituição do sujeito, destacando que a linguagem e o desenvolvimento humano não podem ser compreendidos apenas sob uma ótica biológica. O que reforça a crítica ao modelo biomédico, que tende a desconsiderar esses aspectos essenciais.

Diante do que está sendo traçado até aqui, observamos profissionais de saúde em posição antagônica no que diz respeito ao olhar e, conseqüentemente, à

intervenção com/para pessoas com TEA, o que demonstra um caminhar em direção à mudança de perspectiva no que diz respeito a um movimento contra-hegemônico.

Aqui temos a contribuição de Ortega (2009) ao abordar o conceito do “movimento anticura”. Tal proposta nos encoraja a desafiar a patologização do autismo quando propõe uma visão do TEA como uma variação natural da condição humana, a diversidade. Autores como Jim Sinclair, Donna Williams e Temple Grandin, citados por Ortega, defendem que “o autismo deve ser visto como uma variação natural da condição humana, e não como uma doença a ser curada”. Argumentam que os esforços para curar o autismo desvalorizam as experiências e identidades autistas, que buscam promover a inclusão e a aceitação das pessoas autistas na sociedade. Ortega (2009) nos explica que

o objetivo (...) é contestar a visão negativa do autismo representada nas primeiras listas de profissionais e familiares de crianças autistas, cuja obsessão com a cura é considerada um desrespeito da forma de ser autista.(Ortega, 2009, p. 71)

O movimento anticura, portanto, questiona as narrativas biomédicas, promovendo uma compreensão mais respeitosa no que concerne às especificidades de pessoas autistas, o que incentiva práticas que valorizem esses indivíduos em vez de tentar anular sua natureza.

Partindo para o campo da Educação, Marin e Braun (2020, p. 05) explicitam que "existem demandas específicas para estudantes com deficiência intelectual e autismo, que exigem estratégias diferenciadas a serem consideradas no planejamento curricular". As autoras reforçam a necessidade de uma educação verdadeiramente inclusiva e, para que alcancemos o sucesso, devemos flexibilizar o currículo e as práticas pedagógicas, respeitando as necessidades específicas apresentadas pelos estudantes, não esperando que estes se adaptem a um modelo escolar rígido o que representaria o justo oposto da inclusão.

As autoras se aliam aos ideais apresentados até aqui quando discutem a diferença entre os modelos médico e social de educação, destacando que o “modelo médico se preocupa em modificar o estudante para que ele se encaixe no contexto escolar, enquanto o modelo social defende a adaptação do ambiente escolar para ser inclusivo e acolhedor para todos” (2020, p. 5). Trazem as contribuições de Valle e Connor (2014), e sustentam que

podemos pensar no modelo médico como preocupado, principalmente, com a identificação e a mudança do aluno que não se enquadra no contexto escolar, enquanto o modelo social se concentra na adaptação do contexto escolar, de modo que este se torne adequado ao aluno (Marin e Braun, 2020, p. 6).

Até aqui a crítica das autoras ao modelo médico é clara: a abordagem hegemônica recai a responsabilidade da adaptação sobre o estudante, enquanto o modelo social propõe que a escola, enquanto instituição, deve ser/estar comprometida em acolher a diversidade humana.

Bergamaschi (2020) traz uma crítica contundente ao que ela chama de “indústria do autismo”, que se forma como uma teia na qual o paciente segue aprisionado ao diagnóstico, desde que o recebe, e que representa alto custo para as famílias. Em outro campo estaria a indústria farmacêutica com seus interesses. Conclui Bergamaschi, afirmando que é possível “depreender que há um vasto mercado lucrativo em pleno funcionamento por trás das implicações biologizantes do DSM” (Bergamaschi, 2020, p.145).

Como vimos nesta breve discussão, o contraponto ao olhar biomédico tem raízes em outras formas de perceber as próprias diferenças humanas. Neste trabalho, encontro apoio na perspectiva Histórico-Cultural e Discursiva, tratadas a seguir. A primeira tem sido norteadora do meu trabalho, tanto pela compreensão do processo de desenvolvimento mediado semioticamente, mas também por sua visão potencializadora quando estuda a deficiência. Utilizando as palavras de Luria (2012, p. 34), ao discutir as contribuições de Vigotski no campo, ressalto que

Diferentemente de muitos pesquisadores anteriores que estudavam a criança deficiente, Vigotski concentrou sua atenção nas habilidades que tais crianças possuíam, habilidades estas que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais.

Interessava-se mais por suas forças do que por suas deficiências. Consistente com seu modo global de estudo, rejeitava as descrições simplesmente quantitativas de tais crianças, em termos de traços psicológicos unidimensionais refletidos nos resultados dos testes. Em vez disso, preferia confiar nas descrições qualitativas da organização especial de seus comportamentos.

2.3. A teoria Histórico-Cultural

Revisitando minha história percebo que a teoria histórico-cultural não foi somente um objeto de estudo, mas permeou/permeia minha prática enquanto educadora, pois ao acompanhar de perto o desenvolvimento desses estudantes ao longo desses anos, com trabalhos em diferentes níveis de ensino, que vão do berçário ao 3º ano do Ensino Médio, pude perceber a importância de reconhecer a singularidade de cada indivíduo e suas interações subjetivas, tendo a cada dia uma compreensão mais profunda da relação entre essas interações e o processo de internalização da cultura.

De acordo Souza (2023), a Teoria Histórico-Cultural é sustentada por três teses fundamentais, sendo:

Entrelaçamento da estrutura biológica e da experiência social no processo de desenvolvimento cultural e aprendizagem humano;

Gênese e formação social das Funções Psicológicas Superiores (FPS): pensamento, linguagem, memória, sensação, percepção, motricidade, etc.

A linguagem = instrumento de desenvolvimento e aprendizagem. É a FPS que sustenta, constitui sentido e significado, as outras FPSs.

Neste trabalho o foco predominante está na primeira e terceira teses, que ganham maior espaço. Antes de seguir com o texto, ressalto que encontrei controvérsias sobre as traduções dos textos de Vigotski, incluindo críticas severas feitas por Prestes (2010). Neste estudo, optamos pelos textos traduzidos por Paulo Bezerra (2009), Jose Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afechel (2003). Dentre os conceitos desenvolvidos, há dois que destaco, o de Perijivanie-vivência, citado por Smolka 2020) e Prestes (2010), e Zona de Desenvolvimento Iminente, utilizado principalmente nas traduções de Prestes (2010) e de Paulo Bezerra (2009).

2.3.1 Contexto histórico de Vigotski

Lev Semionovitch Vigotski nasceu em 17 de novembro de 1896, em uma família judia na cidade de Orsha, que, na época, fazia parte do Império Russo (atualmente na Bielorrússia). A partir do aprofundamento das pesquisas de Zóia Prestes (2010) sabemos que Vigotski foi o segundo de oito filhos de um pai que trabalhava como funcionário público e de uma mãe que era professora. Somada ao contexto social e político conturbado, contribuiu para sua formação intelectual. Tendo acesso a uma educação de qualidade, destacando-se desde jovem em suas atividades acadêmicas.

Segundo a autora, no final do século XIX, a Rússia estava sob o regime autocrático do czar Nicolau II, último governante da dinastia Romanov. Esse governo concentrava o poder em uma monarquia opressora e centralizadora, especificada por uma política de repressão severa contra movimentos sociais e ideias progressistas. Sob o czarismo, a sociedade russa era marcada por profundas desigualdades: a nobreza e os proprietários de terras concentravam poder e riqueza, enquanto uma grande maioria da população vivia na miséria, especialmente no campo. A estrutura agrária mantinha milhões de camponeses em condições de extrema pobreza, analfabetismo e trabalho servil. Nesse cenário, as minorias étnicas e religiosas, como os judeus, enfrentaram uma série de restrições legais e sociais. Judeus foram obrigados a viver em áreas específicas, eram proibidos de morar nas grandes cidades ou de exercer certas profissões, enfrentando barreiras à sua mobilidade social e profissional. Em muitos casos, tinham seu acesso à educação restrito por cotas severas, e viviam sob o constante risco de violência e discriminação, sendo alvo frequente de perseguições estimuladas pelo próprio governo czarista.

Com a Revolução de Outubro de 1917, a queda do czarismo, sob a liderança de Lênin, trouxe transformações sociais intensas. O novo regime não se limitou a desmantelar a antiga ordem, mas também buscou a formação de um "novo homem" soviético, que incorporasse os ideais de coletivismo e solidariedade. Neste contexto, a discussão sobre o que é biológico e o que é social no desenvolvimento humano tornou-se central, abrindo espaço para intensos debates teóricos das mais diversas, incluindo a psicologia e a pedagogia. Diferentes correntes, como a metafísica, a

biologia, o evolucionismo, o naturalismo e o determinismo, disputavam a explicação para o desenvolvimento humano, refletindo as complexidades da nova realidade social.

Em 1861, a abolição da servidão foi um marco importante, embora tenha sido apenas um primeiro passo para a transformação social, resultando na criação de escolas populares voltadas para a população. Entretanto, no início do século XX, cerca de 80% da população camponesa era analfabeta (Prestes, 2010) sendo as escolas predominantemente frequentadas pela nobreza. Tal disparidade revelava um atraso em comparação a outros países europeus, como França, Inglaterra e Alemanha, mesmo com a produção intelectual russa apresentando relevância significativa.

Essa expansão econômica visava formar uma força de trabalho para um mercado ainda incipiente no cenário internacional. Ao mesmo tempo, o país testemunhava a disseminação de ideias progressistas, promovidas por uma intelectualidade engajada em promover a educação popular.

2.3.2 O social como elemento central na teoria histórico-cultural

Conforme explicitado por Cole e Scribner (2003) na introdução do livro *A Formação Social da Mente*, os estudos da psicologia que antecederam a Vigotski tinham como base as pesquisas experimentais, baseadas no conceito de estímulo-resposta. Segundo os autores, Vigotski questionou as abordagens biológico-evolucionistas que predominavam, argumentando que a evolução natural não poderia explicar adequadamente a complexidade das interações sociais e culturais que constituem o ser humano. Ele enfatizava que o aprendizado e a socialização são processos que ocorrem em um ambiente social, onde as relações interpessoais desempenham um papel crucial na formação da consciência e das habilidades. Essa visão, fortemente influenciada por Marx e Engels, reconhece que as práticas educativas e a cultura são produtos das condições materiais e históricas da sociedade, saindo assim da perspectiva do indivíduo isolado para a compreensão do sujeito social. Vigotski se diferenciou por se afastar da visão tradicional, que interpretava o comportamento e o aprendizado humanos de forma isolada, e introduziu uma análise dialética, em que o indivíduo é inseparável do seu meio

cultural e histórico, como coloca Pino (2005, p.89) “a natureza do desenvolvimento, afirma ele [Vigotski], é cultural” o que significa que o sujeito não é apenas afetado pelas interações, mas também as transforma, em um processo contínuo e recíproco.

Conforme explicitam Smolka et al (2021, p.1) “encontramos uma profunda preocupação sobre o que significa ser humano e quais são os meios/modos de se tornar humano”, na obra de Vigotski. Reforçando essa tese, Pino (2005) debruçando-se sobre a Teoria Histórico-cultural, afirma que é por meio das interações sociais entre a criança e o outro, que somos levados ao universo cultural, mediados pelo uso de instrumentos e principalmente pela linguagem, ampliando assim gradativamente o exercício das funções psicológicas superiores, sendo a linguagem mediadora entre o ser humano e o meio ao qual está inserido. Para Pino (2005, p. 158) “o desenvolvimento cultural da criança, mais do que inserção dela na cultura, é inserção da cultura nela para torná-la um ser cultural.

Esse autor ressalta o valor constitutivo da cultura, na medida que essa também se apresenta como discurso interior, destacando dentre os achados vigostkianos que “a ação do meio cultural começa a operar imediatamente após o nascimento, conferindo aos gradientes de evolução biológica as ‘marcas do humano’” (Pino,2005 p.268). Seguindo neste diálogo, Smolka et al apontam a “incansável busca por uma explicação plausível das bases materiais das funções psíquicas especificamente humanas e tal busca permeia seu trabalho teórico, prático e empírico nos campos da psicologia e da educação” (Smolka et al, 2021, p.1).

Desta forma, fica clara a natureza social do desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. No quadro abaixo, Smolka(2022) esclarece como a abordagem Histórico-Cultural oferece uma compreensão profunda do desenvolvimento humano, resultado da interação dialética entre o indivíduo e o entorno social, em que o signo e o social estão profundamente entrelaçados, formando uma unidade indissociável que constitui a essência do desenvolvimento e experiência humana.

Figura 1: Slíde



Fonte: Smolka(2022)

No quadro, a letra S, de social, ocupa parte considerável, indicando como ele participa dos processos de mediação semiótica e internalização da cultura. Complementando essa ideia, Orrú (2009, p.90) afirma que “a relação do sujeito é dialética e é mediada pela semiótica, sendo os meios técnicos e semióticos, sempre da esfera social e cultural”, como é sintetizado por Smolka na apresentação gráfica.

E como os acontecimentos são significados pelas pessoas? Vigotski (2011), no texto “Quarta aula: a questão *do meio na pedologia*”, argumenta que o impacto de qualquer situação ou elemento do ambiente sobre o desenvolvimento psicológico da criança depende da vivência dessa situação por parte dela. Ou seja, o que importa não é o ambiente em si (os estímulos externos tomados de forma isolada), mas como a criança *significa* esses sinais. A vivência é o processo subjetivo pelo qual a criança atribui significado ao que acontece ao seu redor. A seguir, Vigotski explica tal conceito:

de forma mais precisa, mais exata, o que nós podemos dizer a respeito dos exemplos que vimos quando discutimos as crianças é que os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a vivência. A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro. (Vigotski, 2011.p. 683)

Nesta aula, Vigotski (2011) exemplifica o caso de uma família que chegou à sua clínica: uma mulher sofria com uma condição de alcoolismo que a levava a problemas psicológicos, e era mãe de três filhos. Ele narra que cada um dos filhos, apesar de estarem expostos às mesmas condições de estresse, vivenciam o meio de modos distintos,

uma mesma situação do meio, que uma mesma ocorrência num meio de várias pessoas, surpreendendo-as nos diversos níveis etários, possui uma influência diferente sobre o desenvolvimento de cada uma. O que determina o modo como as mesmas circunstâncias de um meio exercem três influências diferentes em três crianças diferentes? Isso se explica porque a relação de cada uma delas para com os acontecimentos é diferente. Ou também poderíamos dizer que cada uma dessas crianças vivenciou essa situação de maneiras diferentes. (Vigotski, 2011.p.685)

É neste aspecto que reside uma das preocupações desta pesquisa: como as vivências dos estudantes no/com o meio escolar são significadas e qual o papel do professor neste processo. Acreditamos que se faz importante, para essa compreensão, apresentar a ideia de Zona de Desenvolvimento Iminente, pois ao observar nossos alunos de perto, podemos identificar não apenas suas habilidades já consolidadas, mas também reconhecer as áreas em que estão prontos para avançar com apoio adicional, o que experimentamos diariamente na prática pedagógica.

O conceito de "Zona de Desenvolvimento Iminente" refere-se à diferença entre o nível de desenvolvimento atual de um indivíduo (aquilo que ele já é capaz de fazer de forma independente) e o iminente, isto é, o nível intermediário, onde o sujeito necessita de apoio de outro mais experiente em contexto social.

Caminhando nesta seara, Vigotski(2009) faz a distinção entre conhecimento espontâneo e científico, afirmando que "conhecimento espontâneo refere-se ao saber cotidiano, informal e adquirido naturalmente pelo sujeito através das interações sociais e experiências do dia a dia. Tais conceitos são construídos de forma intuitiva, baseados nas vivências pessoais, surgindo na interação direta com o meio, sem uma estruturação sistemática e organizada".

Por outro lado, o conhecimento científico é uma forma mais formal e estruturada de compreensão do mundo, desenvolvida e transmitida por meio de instituições de ensino, como a escola. É construído de maneira sistemática, utilizando métodos e linguagens específicas e processos de ensino organizados.

Esses conceitos são mais complexos, abstratos e requerem uma aprendizagem mais formalizada.

Para o aprofundamento da discussão, no próximo item apresentamos o que Vigotski define sobre a relação mediada do homem com o mundo.

2.3.3 A relação mediada do homem com o mundo: a dialética vigotskiana

Vigotski foi um teórico que em suas pesquisas se preocupou com a intervenção pedagógica e com a atuação do professor, reconhecendo a escola como locus privilegiado na formação de sujeitos. O processo de ensino-aprendizagem dentro de uma perspectiva histórico-cultural destaca a importância crucial da mediação no curso de desenvolvimento das funções psicológicas. Cabe ressaltar que, conforme Pino (2005) aponta

Numa espécie de formulação geral, ele sustenta ali que a essência do desenvolvimento cultural está na colisão das “formas culturais maduras” de conduta com as “formas primitivas” que caracterizam a conduta da criança. O que poderia ser interpretado como colisão entre a “ordem da cultura” e a “ordem da natureza”, ou, melhor, entre as legalidades que regem cada uma dessas duas ordens. Isso leva a estabelecer a “lei genética do desenvolvimento cultural” (Pino, 2005. p.87)

Retomo a constatação até aqui já apontada: ao nascer, a criança é inserida na cultura e toda relação dela com o mundo passa a ser mediada pelas pessoas mais velhas do seu círculo. Conforme nos demonstra Vigotski (1997 *apud* Pino, 2005, p. 88) “cultura é o produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem”. Pino (2005, p. 89) dissecou o pensamento do teórico, explicitando que:

Vigotski está afirmando duas coisas: 1) que a cultura é uma “produção humana” e 2) que essa produção tem duas fontes simultâneas: a “vida social” e a “atividade social do homem”. (...) A cultura - diz Vigotski - “não cria nada, apenas modifica os dados naturais para adaptá-los aos objetivos do homem”(Vigotski, 1994, *apud* Pino, 2005)

Essa perspectiva evidencia que a cultura, enquanto produto da ação humana coletiva e histórica, transforma a natureza em função das necessidades e objetivos

humanos. A relação do homem com o mundo não é imediata. Pino traz a ideia do trabalho de Marx, em que este surge a partir de ações e habilidades que são específicas do homem, sendo portanto capaz de transformar a natureza por meio de artefatos construídos culturalmente, os instrumentos utilizados pelo homem provocaram ao longo do curso da história mudanças externas que, vão desde algo simples como um graveto se transformar em um garfo, com uma serra somos capazes de cortar um tronco e por conseguinte transformá-lo em um banco, uma mesa e em um lápis, logo, as ferramentas desempenham papel fundamental na mediação das relações entre os seres humanos e o mundo. Até a construção de um avião e uma bomba nuclear. Os homens em interação com outros homens e com o meio são capazes de produzir, transformar, conservar e transmitir para outros de sua espécie através do trabalho.

Ela se dá, obrigatoriamente, por meio da mediação, seja por instrumentos, que ampliam suas capacidades de ação física, seja por signos, que organizam e potencializam sua cognição e comunicação. Esses mediadores tornam-se os alicerces para que o sujeito intérprete, compreenda e transforme o ambiente.

Os instrumentos são objetos materiais ou ferramentas tangíveis que os seres humanos utilizam para realizar tarefas físicas ou cognitivas. Eles têm uma existência física e podem ser manipulados diretamente, por outro lado, os signos são representações simbólicas que os seres humanos usam para comunicar, pensar e compreender o mundo ao seu redor. Eles não têm uma existência física tangível, sendo abstrações que representam conceitos, ideias ou objetos. Somos imersos em um mundo que possui signos linguísticos como palavras e símbolos escritos, ou não linguísticos, como gestos e imagens.

Nesse sentido, a interação social desempenha um papel fundamental na aquisição de significados e na construção do conhecimento. É por meio do intercâmbio de significados durante as interações sociais que nós aprendemos e internalizamos os signos e símbolos que permeiam nossas vidas. A linguagem, por exemplo, não é apenas um conjunto de palavras, mas um sistema complexo de signos que são compartilhados e compreendidos dentro de uma comunidade linguística.

Pino (2005, p. 51) questiona:

como realidades naturais ou biológicas podem adquirir forma cultural e como realidades culturais podem se concretizar, ou objetivar, em

realidades naturais ou biológicas; em suma, como duas ordens diferentes de realidade podem concorrer para a constituição unitária do ser humano?

Segue com a resposta dizendo que essa questão, como os problemas que ela envolve, apela a um mesmo princípio explicativo que remete à questão semiótica. Pino(2005, p.90) afirma que

historicamente a transformação da natureza pelos homens está ligada, intrinsecamente, à invenção de instrumentos e símbolos. Apesar da sua natureza diferente, tudo indica que esses são duas criações contemporâneas e complementares(...) ambos são a expressão de uma mesma propriedade humana: a capacidade de agir sobre a natureza e transformá-la.

De acordo com teoria vigotskiana, não só a ação do homem sobre o meio é suficiente para que haja desenvolvimento, para isso é necessária a interação que se dá a partir das trocas com o outro. Neste processo, o indivíduo vai gradualmente adquirindo seus conhecimentos construídos no coletivo, tendo a linguagem como mediadora das relações humanas e dos processos de aprendizagem. Para Vigotski, a linguagem não só sustenta como também constitui as Funções Psicológicas Superiores. Kohl⁶ et al(2010, p.10) afirmam que “os processos psicológicos superiores humanos são mediados pela linguagem (semânticos) e estruturados não em localizações anatômicas fixas no cérebro, mas em sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente mutáveis”. A linguagem, portanto, é uma ferramenta cultural que transforma a percepção, a memória e até a motricidade, conferindo a essas funções um caráter intencional e consciente, sendo através, e por meio dela, que o sujeito atribui sentido e significado às suas ações e ao mundo ao seu redor. Vigotski defende que mediação linguística permite aos sujeitos transcenderem o momento imediato, planejarem, analisarem e refletirem.

Orrú (2009, p.90) explicita que

Vigotsky concentrou-se no caráter histórico e social da mente do homem e nos mecanismos de tornar-se ser humano, procurando compor categorias e conceitos para a construção de uma teoria psicológica que respondesse a questões referentes ao psiquismo humano a partir da dialética. Nessa busca, emerge o conceito de mediação (Orrú, 2009, p.90)

⁶ O sobrenome de Matha Kohl é Oliveira, porém como existem muitos autores com esse sobrenome, optei por utilizar o Kohl em detrimento do Oliveira, em especial, porque ela é mais conhecida pelo segundo sobrenome.

A mediação é, portanto, o que conecta o individual ao coletivo, o biológico ao cultural, conferindo ao psiquismo humano sua característica mais marcante: a possibilidade de recriação contínua da realidade. Os signos, enquanto mediadores simbólicos, não apenas representam, mas transformam o modo como o sujeito age, pensa e sente, assim, o aprendizado e o desenvolvimento se dão em interação constante com o outro e com a cultura.

Para explicitar mais claramente tal conceito, Orrú (2009, p.93) revela que a mediação semiótica é o cerne da teoria e

possibilita a explicação dos processos de internalização e objetivação, a relações entre pensamento e linguagem e a interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. É por meio da atividade mediada que o sujeito se encontra ativo, construindo seu próprio conhecimento. (Orrú, 2009, p.93)

A partir destas formulações, compreendo a *linguagem como a base mediadora do desenvolvimento humano*. Em Vigotski, a linguagem desempenha um papel essencial como mediadora das relações entre professores e estudantes, especialmente em contextos que desbloqueiam instruções pedagógicas específicas, como o trabalho com estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Sob a perspectiva histórico-cultural, a linguagem de acordo com Luria *apud* Orrú (2009, p.80) é

um sistema complexo de sinais convencionais que representam objetos, ações, características ou relações e possibilitam a transmissão de conhecimentos constituídos no processo histórico-social e de fundamental relevância no que condiz ao desenvolvimento dos processos cognitivos e da consciência do ser humano; age, inclusive, como uma ponte do conhecimento sensorial para o racional, como um processo de contínua conscientização, constituindo por meio das formas sociais de vivências históricas humanas.

Vigotski (1998) afirma que “o signo age como um instrumento de atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho” e faz uma interposição entre o psiquismo e o mundo, o sujeito e o objeto de conhecimento e a relação entre sujeitos. Diferentemente das ferramentas, os signos não têm uma forma concreta como uma ferramenta e sim simbólica, por exemplo, a imagem de uma gravata na porta de um banheiro indica que se trata de um banheiro masculino e a imagem de uma bonequinha com um triângulo invertido representa banheiro

feminino, aqui, o signo representa uma ideia que é compartilhada socialmente. assim pode-se dizer que a natureza mediadora do signo é semiótica.

Não é apenas uma ferramenta para comunicação e sim o principal instrumento de desenvolvimento humano, possibilitando a mediação entre o sujeito e o mundo, o indivíduo e o coletivo. A exemplo disso, argumentava que a fala, não surge de maneira espontânea, estando enraizada nas atividades humanas especificamente humanas, particularmente o trabalho. Essa perspectiva materialista se alinhava ao pensamento marxista, que enfatiza a relação entre as condições materiais da vida e o desenvolvimento das capacidades humanas.

Essa compreensão é essencial para a educação, se pensarmos no ambiente escolar, uma vez que, ao levar em conta o papel da linguagem, o professor pode assumir uma postura dialógica, de escuta, participando ativamente na construção conjunta de sentidos com os estudantes. Esse processo ocorre, por exemplo, quando o professor utiliza perguntas, comentários, instruções e outras formas de interação verbal para estimular o pensamento crítico, a reflexão e a tomada de decisões. Aqui, o diálogo, enquanto troca verbal e processo de significação, atua como uma ponte entre os conhecimentos comunicados dos estudantes e os conhecimentos científicos compartilhados na escola. Falar sobre as elaborações teóricas de Vigotski é, portanto, também falar sobre o método de inquirir, de investigar, de ensinar.

No campo da Educação Especial e com o avanço global da filosofia de inclusão, impulsionada principalmente pela Convenção de Salamanca (1994), escolas ao redor do mundo passaram a receber estudantes com deficiência nas escolas regulares. Um dos desafios postos era/é a falta de formação dos professores e equipe escolar para acolher esses estudantes. Diante dessa realidade, muitas famílias se viram obrigadas a contratar por conta própria um profissional especializado para auxiliar em sala de aula de maneira individualizada o estudante no espaço escolar, e essa nova modalidade de trabalho ficou conhecida como mediação escolar. Assim, a mediação passou a ser confundida ou limitada tão somente ao trabalho do professor da educação especial, contudo, compreender o conceito de mediação tal qual postula a teoria histórico-cultural nos faz entender a função social da escola e o papel do professor.

2.3.4 Dialética: entre deficiência e potencialidades na perspectiva Histórico-Cultural

Dentre seus campos de atuação e pesquisa, Vigotski, como parte de seu interesse mais amplo em compreender o desenvolvimento humano, debruçou-se sobre o que à época nomeou de “*Fundamentos de Defectologia*” (2019). Esse termo, hoje considerado obsoleto, refletia a linguagem científica de um período em que os estudos sobre educação e desenvolvimento de crianças com deficiência ainda careciam de uma abordagem que transcendesse perspectivas biomédicas e patologizantes.

Neste contexto, conduziu pesquisas no *Instituto Experimental de Defectologia* em Moscou, um laboratório dedicado ao estudo e à experimentação pedagógica com crianças que apresentavam diferentes deficiências sensoriais (cegueira e surdez), físicas, cognitivas e dificuldades de aprendizagem. Seu objetivo era demonstrar que, por meio de uma instrução adequada, estas crianças poderiam não apenas superar as barreiras impostas por suas limitações, como também desenvolver formas únicas de compensação, permitindo-lhes participar ativamente da vida social e cultural, como podemos observar a seguir.

a educação de crianças com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que, simultaneamente ao defeito, estão dadas também as tendências psicológicas de orientação oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para superar o defeito e de que precisamente essas possibilidades apresentam-se em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educacional como sua força motriz. Estruturar todo o processo educativo seguindo a linha das tendências naturais à supercompensação significa não atenuar as dificuldades que surgem do defeito, mas tensionar todas as forças para sua compensação, apresentar somente tarefas, e em ordem, que respondam ao caráter gradual do processo de formação de toda a personalidade sob novo ponto de vista. (Vigotski, 2019. p.78)

Como exposto, o conceito de supercompensação enfatiza que a educação não deve focar nas limitações de uma criança, mas em suas possibilidades, exigindo práticas pedagógicas que ofereçam oportunidades para a criança interagir com o meio cultural, utilizando ferramentas mediadoras que potencializem seu desenvolvimento. Com esse enfoque, a deficiência deixa de ser um "obstáculo" fixo e passa a ser um ponto de partida para a transformação e o crescimento. Vigotski (2019, p.78) segue seu raciocínio, afirmando que

esta é uma verdade libertadora para o pedagogo: o cego desenvolve uma superestrutura psíquica sobre a função perdida com uma única tarefa, que é substituir a visão; o surdo, por todas as vias, cria os meios para vencer o isolamento e separação causada pela mudez! (...) Não sabiam que o defeito não é somente uma pobreza psíquica, mas também uma fonte de riqueza; não é apenas uma debilidade, mas também uma fonte de força. Pensavam que o desenvolvimento da criança estava dirigido à cegueira, mas ocorre que está dirigido ao vencimento da cegueira. A psicologia da cegueira é, em essência, a psicologia da superação da cegueira.

Em vias práticas, compensar a deficiência é desenvolver e lançar mão de estratégias pedagógicas que estimulem e viabilizem o desenvolvimento dos estudantes, identificando as limitações e focando nas potencialidades. Trago alguns exemplos: para estudantes cegos podemos utilizar como materiais didáticos acessíveis mapas em alto relevo, livros em Braille e *softwares* que façam a leitura. Para estudantes surdos, professores e intérpretes de Libras, já para estudantes com TEA não oralizados, há a possibilidade da utilização de Comunicação Alternativa Aumentativa-CAA.

Neste sentido, a perspectiva histórico-cultural está em consonância com o que preconizam os Direitos Humanos. A esse respeito, Dainez e Souza (2022, p.12) nos trazem uma reflexão importante:

Ao afirmar que “[...] um indivíduo só existe como um ser social, como um membro de algum grupo social em cujo contexto ele segue a estrada do desenvolvimento histórico” (Vigotski, 2004, p. 12), o autor leva-nos a pensar na responsabilidade do meio social em organizar processos educacionais que possibilitem a abertura de canais de desenvolvimento humano. Quer dizer, uma educação que se apresente como locus potencializador do processo de humanização e de uma organização social alicerçada em um sistema sócio, político e econômico verdadeiramente justo e igualitário. É por meio da educação que é possível apreendermos e compreendermos o mundo para termos condições de atuar sobre ele, integrando o processo de transformação social. A proposta de educação social, portanto, contempla mudanças estruturais na sociedade.

As autoras recorrem a Souza e Martins (2019, p. 15 apud Dainez e Souza, 2022, p.3), para reafirmarem a ideia de que “os direitos humanos são, hoje, a linguagem da dignidade humana”, e da necessidade de usar a linguagem de forma contra-hegemônica, construindo “[...] gramáticas de dignidade a partir dos diferentes sentidos do humano que emergem dos contextos que são vividos”.

2.4. Contribuições do Círculo de Bakhtin

Tanto Bakhtin quanto Vigotski, influenciados pelo ambiente sócio político russo do início do século XX, fundamentam suas teorias no materialismo dialético de Marx reconhecendo, a partir desta referência, a importância do contexto social, histórico e cultural na formação do indivíduo e do conhecimento, tendo a linguagem lugar fundamental em suas obras.

As duas correntes teóricas enfatizam que é um fenômeno complexo, multifacetado, fundamentalmente social, que reflete as relações sociais, culturais e ideológicas, não podendo ser reduzida a meras palavras isoladas, refutando assim a ideia de linguagem apenas como meio de comunicação.

Bakhtin fez parte de um grupo de intelectuais de diferentes áreas e artistas que se reuniu com frequência especialmente durante a década de 1920 (Brait, 2012). O grupo discutia temas importantes na época - ainda são em nossos tempos- tais como linguagem, discurso, estética, filosofia e ética. As produções eram coletivas, indo ao encontro dos fundamentos discutidos pelo grupo, e aos quais temos acesso pelos manuscritos sobreviventes e publicações, nem sempre com a autoria definida. Há muita polêmica sobre a autoria de alguns textos de intelectuais do grupo, por isso optou-se adjetivar alguns conceitos como “bakhtinianos”, utilizando os autores atribuídos nas edições consultadas e Círculo de Bakhtin, como tem sido compreendidas as obras publicadas pelo grupo.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Volochinov, 2018) encontramos conceitos fundamentais sobre a natureza da linguagem e seu funcionamento. O autor se contrapõe a ideias construídas pela corrente estruturalista da linguística, defendendo que uma característica importante do signo é a sua mutabilidade, uma vez que as palavras, refletindo e refratando as relações sociais, têm seus sentidos definidos na enunciação. Uma multiplicidade de fios ideológicos se encontra em uma arena de disputa, que se dá no interior do signo. A palavra tem centralidade em sua filosofia, especialmente pelo papel na formação da consciência. Textualmente, o filósofo nos diz que

A palavra pode servir como um signo de uso interior, por assim dizer; ela pode realizar-se como signo sem ser plenamente expressa no

exterior. Por isso o problema da consciência individual tomado como palavra interior (e em geral *signo interior*) é uma das questões mais importantes da filosofia da linguagem. (Volóchinov, 2018, p.100 - grifo do autor)

Para Volochinov(2018), a linguagem tem natureza polifônica e intertextual, ou seja, é constituída por diversas vozes, pontos de vista e discursos que coexistem e interagem dialogicamente por vezes por meio de atração e outras por rejeição, formando um ambiente rico em diversidade que, ao se cruzarem, formam novos enunciados cada vez mais diversos em sentidos. Os enunciados, unidades concretas da língua, fazem parte de uma cadeia infinita de outros enunciados. Assim, não somos “inventores” da linguagem, mas estamos nela imersos, reinventando-a, em um processo dialético e historicamente situado. Só há sentido no contexto enunciativo.

O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de uma ponto de vista específico e assim por diante (...) Onde há signo há também ideologia. *Tudo o que é ideológico possui significação sîgnica* (Volóchinov, 2018, p.93-grifo do autor).

Pires (2002) afirma que o estudo sobre o caráter dialógico e polifônico do signo se fez com a análise dos discursos, das trajetórias da palavra, sua transição entre locutores e contextos, entre diferentes coletividades e gerações, tratando-a como uma unidade migratória entre discursos, que nunca se desvincula de seu histórico interdiscursivo. O foco do autor não era o sistema em si, mas sim a linguagem em sua aplicação e na interação social. A enunciação representa o momento em que a linguagem é utilizada, englobando não apenas a presença física dos participantes, mas também o tempo histórico e o espaço social de interação. Sua crítica à linguística, entendida como uma teoria abstrata da língua, se dá especialmente pela falta de uma abordagem que contemplasse a enunciação.

Faço uso da palavra de Volochinov (2018, p. 140) para trazer ao texto a complexidade da relação entre o enunciado concreto e o social, da interpenetração entre psiquismo e ideologia.

Essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre o interior e o exterior, se realiza sempre reiteradamente na palavra, em cada enunciado, por mais insignificante que seja. Em cada ato discursivo a vivência subjetiva é eliminada no fato objetivo da palavra traço enunciado dita; já a palavra dita, por sua vez, é subjetivada no ato de compreensão responsiva para gerar mais cedo ou mais tarde uma réplica responsiva como já sabemos, toda palavra é um

pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em debate. Uma palavra nos lábios de um único indivíduo é um produto da interação viva das forças sociais

Assim, compreendo que as palavras e expressões que usamos não apenas refletem nossa singularidade, mas também carregam valores ideológicos que são moldados por nossa posição social, cultural e histórica. Os enunciados estão sempre em diálogo com outros enunciados. Um discurso é sempre uma resposta a um contexto social mais amplo, e cada indivíduo traz sua própria perspectiva singular ao interagir com esses discursos. A singularidade do falante não se dissocia do contexto social que molda suas escolhas linguísticas.

Os conceitos bakhtinianos acima desenvolvidos implicam na ideia de que o outro nos constitui. Para Bakhtin (2010), a alteridade é um conceito central que se refere à relação entre o eu e o outro, essencial para a construção da identidade, do eu. A linguagem humana é essencialmente dialógica, e vivemos com/no outro. Ao analisar as obras de Paulo Freire e Bakhtin, Geraldi afirma que

Dialogia e alteridade são os dois pilares sobre que assentam as reflexões dos dois autores em estudo. Obviamente defender a dialogia enquanto relação entre um eu e um tu, não quer dizer defender o consenso ou defender que todo o diálogo se faz harmoniosamente. Ao contrário, ambos os autores reconhecem que há polêmica, há lutas de classes, há interesses antagônicos entre as partes em diálogo. No entanto, ambos defendem que um e outro pólo se constituem concomitantemente, um pólo não existe sem o outro.(Geraldi *apud* Gege, s/d, p.1)

Neste item apresentei um panorama das principais ideias do Círculo de Bakhtin fundamentam a pesquisa. Isso porque outros conceitos surgem e são desenvolvidos em outros momentos do texto, fazendo parte, especialmente, da análise, quando se observa a validade das produções bakhtinianas, permitindo compreender os processos de constituição do sujeito.

2.4.1. A perspectiva discursiva-dialógica de ensino

Na ocasião das minhas primeiras experiências como professora de AEE nesta instituição, uma das minhas parceiras de trabalho me apresentou na prática a alfabetização na perspectiva discursiva-dialógica. O modo como ela contava/lia as

histórias e encantava os estudantes com os textos e a tessitura da escrita a partir do que fora lido era enriquecedor, aqui a Abelhinha que conheci no início do meu processo de alfabetização começou a se encontrar cotidianamente com personagens de contos clássicos, parlendas, músicas que eram sempre convidadas a estar naquela sala de aula.

Alfabetizar a partir dessa perspectiva é compreender a linguagem como algo vivo e em constante interação, partindo das relações dialógicas entre os sujeitos do discurso, em que diferentes vozes se entrelaçam. Embora Bakhtin não tenha escrito diretamente sobre alfabetização, sua teoria oferece uma base para reflexão sobre este período como um processo social, dinâmico e contextualizado.

Buscando definir os pressupostos de um trabalho pedagógico em perspectiva discursiva, Goulart (2019) projeta indicadores que sinalizam a centralidade da linguagem no trabalho pedagógico para que a escola se aproxime da vida:

A linguagem como eixo do trabalho pedagógico, desde a educação infantil; logo, em todos os níveis e modalidades de ensino, estabelecendo a noção de letramento como horizonte ético para a ação política de ensinar e aprender, que se desenvolve no espaços educativos.(Goulart, 2003, pp. 274-276 apud Goulart et al 2019)

A partir do conjunto de indicadores, que apontam para um trabalho pedagógico significativo, Goulart *et al* (2019) elenca 26 (vinte e seis) pressupostos que sustentam uma proposta de alfabetização em perspectiva discursiva, dos quais seleciono os que corroboram diretamente com a pesquisa aqui apresentada (na ordem em que se apresentam):

b) Há uma importância enorme em afirmar as cidadãs que, desde muito pequenas, as crianças são, os conhecimentos que têm.

c) Importa fazê-las sentir que podem, que devem ousar, correr riscos, para que se confirmem como pessoas capazes e se disponham a trocar de lugar conosco, falando, expondo seus saberes, discutindo.

e) No processo de viver e aprender, as crianças articulam a imaginação, a realidade, a casa, a escola, a rua, o medo e a coragem com os conhecimentos, transitando livremente entre os saberes, sentimentos e sensações.

h) É preciso olhar para as criança como leitoras e produtoras de textos. Olhar para elas na perspectiva do que já são e do potencial que têm.

n) A perspectiva da criança é assumida nas práticas pedagógicas e não só a do adulto (...)

k)O trabalho educativo deve ser contextualizado no horizonte de diferentes linguagens/conhecimentos sociais; logo, também no horizonte da cultura escrita com seus produtos e práticas.

l)O foco no trabalho pedagógico está no horizonte da cultura escrita, com seus produtos e práticas.(Goulart *et al*, 2019, pp.26-29)

Os eixos destacados contribuem para pensar uma proposta que busca no sujeito com TEA a produção enunciativa, os discursos, enfim, os “mundos que o habitavam” (Andrade e Freitas, 2019). Naquela sala de aula foi realizado um trabalho de alfabetização de um estudante com TEA, em que se colocavam em embate possibilidades diferentes de alfabetização, uma com os textos que circulavam na sala de aula e outra focando nas palavras, também encontradas naquele ambiente. O trabalho desafiador levantava muitos questionamentos, que foram organizados em uma comunicação oral apresentada em agosto de 2019 no VII SIMELP (Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa):

Como alcançar as palavras do menino, e compreender como elas dialogavam com a palavra de outros, no caso, as histórias que tentávamos ler e reescrever com ele, se seu processo de comunicação era permeado por características que nos afastavam? O passo inicial em busca do “mundo interior” se deu em um momento de frustração pelo não envolvimento do menino com o texto que tentávamos ler: reproduzimos, por escrito, uma de suas ecolalias e, com ela, fizemos as atividades de leitura (inferência, antecipação, decodificação) que já utilizávamos com as demais crianças. O texto sempre repetido por Thor era uma fala da personagem Lola, do desenho Charlie e Lola (Ep 01)²: “Eu nunca vou comer tomate na minha vida”. A frase foi transcrita em três tiras de papel, assim, solicitamos que ele colocasse a frase em ordem, localizasse a palavra “TOMATE” e lesse apontando as palavras do texto. O seu envolvimento imediato nos fez caminhar por outras histórias, guardadas em seu coração (de cor) e reveladas pela repetição ecolálica. (Andrade, Freitas, 2017, p. 5838)

Quando assumimos a posição de escuta, para compreendermos o que ele estava nos dizendo, percebemos outro movimento no processo de alfabetização, o enunciado ganhou outro espaço dentro da relação. Observamos em seus gestos sinais de reconhecimento: parar, ouvir, tentar fixar os olhos no que apontávamos, responder. Ele passou a se sentir reconhecido naquilo que tinha a dizer do modo que estava dizendo, passou a se sentir mais pleno de palavras e passou a se responsabilizar mais na relação com o outro, em uma busca negociada pelo sentido.

Alunos e professora são sujeitos históricos, marcados cultural e socialmente, vivenciando e compartilhando a experiência escolar coletivamente, uns afetando os outros, criando sentidos, produzindo e usando conhecimentos. O sujeito faz e se refaz, permanentemente, na direção do outro, pela linguagem, na perspectiva alteritária. (Goulart *et al*, 2019, p.72)

Ir na direção do outro, pode ser compreendido, na perspectiva do Círculo de Bakhtin, como um movimento de constante interação, em que o diálogo se estabelece como elemento constituinte dos enunciados, sendo concebido não somente como uma simples troca de palavras e sim como um processo dinâmico marcado social, cultural e historicamente, em que diferentes vozes se entrelaçam, influenciando-se mutuamente.

No caso citado, compreendemos as ecolalias do estudante como expressão de uma interação significativa, tanto de auto-organização, quanto de interação com o meio. Quando nos dispomos efetivamente a uma escuta responsiva nos despimos da ideia de um único discurso possível, no caso, para aquele ano de escolaridade a leitura e reescrita de contos clássicos, projeto que norteava o trabalho com a leitura e a escrita. Percebemos que nos afastávamos do estudante quando insistimos em realizar, mesmo com adaptações, tarefas distantes dos enunciados do menino.

Dentro do amplo quadro de estudantes com necessidades educacionais específicas estão todos aqueles que, de alguma forma, não se encaixam numa normatização de comportamentos e modos de aprender. A escola brasileira que conseguiu universalizar o acesso desconsidera, muitas vezes, as singularidades dos sujeitos que a constitui e dissemina práticas que reforçam a segregação. Essas fragilidades ficam bem destacadas no acompanhamento dos estudantes autistas, levando ao questionamento de que todos são atendidos pela premissa Educação para Todos.

2.5. Ensino Colaborativo, um caminho para inclusão

Ao longo dos anos, muitas ações em nível governamental foram e ainda são tomadas em prol de pessoas com necessidades específicas, porém sua implementação nunca foi um fato tranquilo, e se dá por meio de muita disputa. A partir da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) em seu inciso III do Art. 208

afirma que o atendimento educacional ao portador de necessidades específicas deve ocorrer “preferencialmente na rede regular de ensino”, obrigando a que as escolas busquem soluções, muitas vezes sem condições.

O que me leva a um primeiro movimento de questionamento: o fato de termos leis que asseguram direitos às crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) faz com que as instituições escolares se organizem de maneira a atendê-las?

É importante refletirmos sobre quais escolas estamos falando. O CAP/UERJ, por exemplo, tem uma estrutura e recursos que estão muito além da média nacional, o que faz com que suas condições sejam bem diferentes das enfrentadas por muitas escolas públicas Brasil afora. Em várias localidades, especialmente nas periferias e áreas rurais, o atendimento educacional especializado (AEE) é feito, muitas vezes, por estagiários de pedagogia, alguns ainda no início de sua formação, sem os conhecimentos ou a experiência, necessários para lidar com as especificidades do trabalho.

Além disso, a falta de concursos públicos específicos para professores especializados, a insuficiência de recursos financeiros destinados à educação inclusiva e as políticas públicas fragmentadas criam barreiras significativas para a implementação de um atendimento de qualidade. As instituições escolares, em grande parte, não possuem autonomia ou estrutura suficiente para se reorganizar frente às demandas trazidas pela inclusão.

Assim, compreendo que a questão não se resume apenas à organização das escolas, mas à ausência de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, que demande investimentos estruturais, formações contínuas para os professores, contratação de profissionais qualificados e maior articulação entre as diferentes esferas de governo. As leis são importantes, mas sem o suporte necessário para sua execução, acabam funcionando mais como intenções do que como garantias reais de acesso e permanência para estudantes com necessidades educacionais especiais.

Como vimos até aqui, no decorrer dos anos e, principalmente nas últimas décadas, normativas legais têm sido difundidas. O desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, a legislação e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial. Contudo, é preciso problematizar se essa reestruturação, de fato, alcança as realidades mais desafiadoras do sistema educacional brasileiro.

Por um lado, há avanços importantes, como a inserção do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Constituição Federal (BRASIL, 1988), no artigo 208, garantindo o direito à educação “preferencialmente na rede regular de ensino”. Por outro, persiste a dificuldade de implementar essa garantia de maneira equitativa.

O AEE (Lei 9.394/1996) é definido como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógico para complementar e/ou suplementar o ensino regular e que, portanto, não tem caráter substitutivo. Dentre as modalidades do AEE, temos o Ensino Colaborativo, ou coensino, como um outro formato ou modalidade dentro do Atendimento Educacional Especializado, sendo compreendido como uma alternativa de apoio à inclusão escolar, pelo qual o professor do AEE trabalha em parceria com o professor do ensino regular, objetivando a escolarização do estudante público-alvo da educação especial em classe comum. Relatarei a minha experiência atuando nessa perspectiva, consciente de que não é a realidade na maioria das escolas do nosso país.

O meu contato, na prática, com essa proposta, se deu a partir de outubro de 2012, quando, após processo seletivo, ingressei como professora substituta no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ) para trabalhar no então Núcleo de Atendimento Educacional Especializado-Ensino Colaborativo. Minha experiência pregressa com TEA foi fundamental para alcançar esta vaga, que mudaria completamente minha forma de compreender o papel do professor no processo de inclusão.

Passei a compor uma equipe de professores em um núcleo de atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva. Para além disso, o professor do AEE era encaminhado para uma classe de ensino regular, em que cabia a ele e ao professor de núcleo comum trabalharem juntos sem hierarquização.

Marin e Braun(2016) apontam que no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ), a origem dessa estratégia foi implantada, a partir de um projeto de Iniciação à Docência, ou seja, foi sendo pensado, discutido e implementado, e hoje o núcleo é um departamento de ensino (DAEE). O AEE foi implementado no Instituto em 2014 de acordo com a deliberação Nº 12/2014 da UERJ, contudo, desde 2007, práticas relacionadas ao ensino colaborativo já eram possíveis no Departamento de Ensino Fundamental-DEF lideradas por duas professoras que implementaram a proposta, construindo assim cotidianamente uma

cultura escolar de inclusão e colaboração entre pares, tanto docentes quanto discentes naquele departamento.

Conforme definem Mendes *et al* (2014)

o ensino colaborativo ou coensino é um modelo de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial, pois uma vez que o aluno deve ser inserido numa classe comum, todos os recursos dos quais ele pode se beneficiar tem que ir junto com ele para o contexto de sala de aula, incluindo entre eles o professor especializado (Mendes et al, 2014, p. 46).

Não é uma disputa, pelo contrário, espera-se que, através do ensino colaborativo, como o próprio nome diz, os professores estabeleçam uma escuta ativa, e, por conseguinte, um diálogo produtivo visando a atender da melhor forma os estudantes que ali estão. Os primeiros movimentos de um professor do ensino colaborativo devem tentar estabelecer um diálogo com cada professor de disciplina e solicitar as ementas das disciplinas, compreender como funciona cada departamento e conseqüentemente firmar parcerias colaborativas entre eles. Mendes *et al*(2014, p. 68), resumem os três estágios de interação e colaboração entre profissionais da educação regular e especial definidos por Gately e Gately (2001)

(i) Estágio inicial: os dois professores se comunicam superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si, mas a comunicação é formal e infrequente, e corre-se o risco da relação profissional ficar estagnada nesse primeiro estágio; (ii) Estágio de comprometimento: a comunicação entre eles se torna mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam um nível de confiança necessário para a colaboração, e gradualmente o profissional da Educação Especial deve passar a assumir um papel mais ativo na sala de aula; (iii) Estágio Colaborativo: os dois profissionais se comunicam e interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor e um alto grau de conforto são vivenciados por todos, e como resultado, eles trabalham verdadeiramente juntos e a prática docente de um complementa a do outro. (Mendes *et al*, 2014.p.68)

Em doze anos de prática atuando especificamente no ensino colaborativo do Ensino Fundamental I, Fundamental II, 2º e 3º ano do Ensino Médio, posso dizer que

já atravessassei os três estágios definidos por Gately e Gately. Há professores da classe comum e/ou de disciplinas específicas que não se abrirão às possibilidades de parceria propostas pelo professor do AEE, não evoluindo das conversas iniciais, cabendo ao professor do AEE recorrer a sua coordenação e equipe para encontrar possibilidades de caminhos viáveis para o estudante, do mesmo modo, que à medida que os diálogos se tornam mais frequentes entre os pares, pude assumir o lugar que cabe ao professor do ensino colaborativo, não atendendo a só único estudante, mas toda a turma, chegando assim ao último estágio exposto acima, de total confiança, parceria e troca.

Nesta direção, Marin e Braun (2016) apontam que o propósito é garantir a articulação de saberes entre ensino especial e comum, combinando as habilidades dos dois professores. Assim, o professor regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial. O professor do ensino especial, por sua vez, contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do estudante, considerando as situações de ensino propostas e as opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção de sua aprendizagem (Marin e Braun, 2016, p. 53).

A experiência nesta instituição abriu meus horizontes, representando uma quebra de paradigmas, tanto no que diz respeito a estratégias de inclusão, quanto do trabalho em equipe. Quando se trabalha em uma perspectiva colaborativa é fundamental ter uma escuta ativa mesmo quando não se concorda com o que exposto para que, ao invés de me debruçar de forma tão solitária em estudos, possa fazê-lo academicamente. Assim, ingressei no Grupo de Estudos em Práticas Educativas, Juventudes e Infâncias (GEPEJI- CAp UERJ), com o intuito de desenvolver a pesquisa “Reflexões Iniciais sobre Estratégias Discursivas de Intervenção para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista-Tea”.

Em sala de aula pude observar por diversas vezes estratégias de ensino que inicialmente haviam sido planejadas visando ao estudante público-alvo do AEE atenderem a tantos outros estudantes. Esse é um dos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, à medida que o coensino se afina e vai se estabelecendo no cotidiano através de suas práticas, pode-se evidenciar o ganho para todos.

3. METODOLOGIA

todos somos contadores de histórias, porque as produzimos, entretecendo-as com outras histórias, com outros sentidos, construindo aquilo a que Bakhtin (1992) se refere como memória de futuro, ou seja, o cálculo de algumas possibilidades de futuro a partir do que contamos do passado e que produzem efeitos de sentido no presente, no ato de narrar, em constante devir. (Prado, 2013, p.151)

Ao iniciar a escrita deste texto me vi visitada por minhas memórias de infância e meu processo de alfabetização foi pouco a pouco povoando minha mente tal qual a abelhinha que voa e vai se “achegando”. Neste capítulo ela vem para me lembrar que tal qual acontece na cartilha, em que a história dela vai sendo tecida e entrelaçada por outras histórias, outros personagens vão surgindo para juntos dar corpo a uma trama que os constitui enquanto seres culturais. Esse movimento acontece com a vida de todos nós.

Não há desligamento da pessoa que um dia fui da professora que sou, minhas ações e meu estar no mundo me constituem como sujeito e influenciam minhas ações até os dias de hoje.

Prado e Serodio (2015) afirmam que o mundo teórico e o mundo da vida não interagem de fora do próprio ato dos indivíduos. Quando estes indivíduos se assumem únicos; quando notam que ninguém pode fazer o que eles se propuseram; quando se percebem singulares e, além disso, constitutivos e constituintes uns dos outros, vemos o quanto a alteridade nos obriga a agir não na indiferença a esses outros. (Serodio; Prado, 2015, p. 110)

Saindo desse mergulho interno nas memórias do que já passou em minha vida, entendo a minha decisão em lançar mão da metodologia narrativa de pesquisa como meio para tecer este trabalho, influenciada pelas ideias de Walter Benjamin (1987); Alves (2001), Reis (2022); Nóvoa (1988), Sousa (2004), e textos de componentes do Grupo Bakhtiniano- GRUBAKH - especialmente, Prado, Seródio, Soligo e Simas - vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada-GEPEC, da Faculdade de Educação-Unicamp. A importância destes textos se deve ao aporte teórico bakhtiniano, utilizado pelo grupo em suas pesquisas e na própria reflexão sobre a metodologia narrativa.

Devo dizer que não foi uma decisão tranquila alçar voo por meio dessa abordagem metodológica, uma vez que fomos ensinados na academia a escrever de forma mais distanciada possível, porém, servindo de acalento, Alves (2003) reflete a respeito dizendo que,

para ir além dessas lições aprendidas, tínhamos que lutar contra o que, em nós, estava encarnado: a cegueira que em nós instalara a formação recebida; a idéia de separar sujeito de objeto; a idéia de que trabalhávamos com objetos e não com processos; os movimentos que generalizam, abstraem, sintetizam, globalizam. Em resumo, trabalhar com a dúvida em permanência, a incerteza sempre presente e nossos tantos limites, aprendendo a olhar nos olhos dos outros para descobrir nossos pontos cegos, como tão bem nos indicou von Foester. (Alves, 2003.p. 2)

Prado *et al* (2015) definem como se porta um pesquisador que opta pelo caminho da narrativa como metodologia de pesquisa

A pesquisa narrativa, para ser o que entendemos como metodologia narrativa de pesquisa em Educação, exige que o pesquisador se coloque como participante da pesquisa, de maneira subjetiva, implicada e nada neutra, com seus atos responsivos ao que vier, inclusive os conflitos. Ainda que tenham objetivos concretos que dirigem seus atos investigativos, eles estão na relação com os estudantes, então outros horizontes de futuro se abrem. E, portanto, outras formas típicas de enunciados são possíveis com a inserção do estilo individual no geral, que é elemento intrínseco dos gêneros. Prado *et al*, 2015. p. 101).

Já Reis (2022) reflete em como se dá o processo de pesquisa narrativa

(...) o processo narrativo, que envolve narrar, ouvir, sentir, desponta como uma forma de conhecer e reconhecer no outro suas crenças e experiências e, por meio delas, pensar um tempo presente mais alargado, rompendo com o tempo linear e mergulhando no que nos aponta Bragança (2012, p. 114) quando diz que a “[...] a identidade consiste também em uma narrativa de si, a qual se constrói a partir de imagens do passado e de projetos de futuro que se abrem, entre ‘identidade herdada’ e ‘identidade visada’”, com experiências e histórias que possibilitem a ampliação da nossa compreensão do que existe e, com isso, nos ajudem a pensar e tecer um futuro possível, a partir das possibilidades inscritas no presente, mas não previsível nem domesticado pelo que a razão indolente (Santos, 2000) entende existir.

Seja em qual gênero ou metodologia científica for, o autor/pesquisador precisa estar envolvido no processo, respeitando e valorando tanto a si quanto ao outro em uma ação responsiva, exigindo assim um compromisso alteritário, que me

completa-incompleta, e nesse processo o pesquisador não está só e tampouco onisciente. (Prado *et al*, 2015.p.13), o que indica que a metodologia narrativa possui especificidades que a conduzem e precisam ser respeitadas.

O trabalho de análise será feito a partir de recortes dialógicos de minha trajetória profissional, que chamei aqui de episódios. A partir deles, analisando no presente o que já foi feito, pretendo iluminar procedimentos metodológicos para o trabalho com a linguagem. Como explicitam Prado *et al* (2014)

1. quando professores narram suas experiências a outros, oralmente ou por escrito, ressignificam a experiência narrada a partir do excedente de visão constituído no diálogo que se instaura na dinâmica narrativa;
2. a prática de narrar as experiências pedagógicas vividas gera uma exotopia narrativa que possibilita novas compreensões acerca do narrado;
3. os professores-narradores, compreendendo-se enquanto personagens de suas próprias narrativas, dão novos sentidos às experiências pedagógicas vividas e constituem memórias de futuro a orientar tanto novas produções narrativas como também a produzir práticas pedagógicas fundadas no diálogo;
4. o exercício de narrar possibilita que os professores exercitem o calar-se e a escuta sensível junto com outros professores (Prado *et al*,2014, p. 384).

No artigo “Pesquisa Narrativa em Três Dimensões”, apresentado no Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – Modos de Viver, Narrar e Guardar (2014), Prado *et al* apontam três “lugares”, que norteiam uma prática narrativa, sendo: fonte de dados; registro de percurso e modo de produção de conhecimento. A seguir, trago o que os autores chamam de Perspectiva narrativa em três dimensões.

Em relação à primeira, “O registro como lugar da narrativa”, os autores alertam para a tomada de consciência sobre o fato de, ao optar por trilhar o caminho da metodologia de pesquisa narrativa, o pesquisador automaticamente assume três papéis que são: autor , escritor e personagem protagonista. Neste processo, o desafio é tanto para quem escreve quanto para quem lê, compreender que, apesar de parecer uma obra de ficção literária, na verdade, trata-se de uma narrativa pessoal baseada em experiências reais e sensíveis, em que há o compromisso com o objeto da pesquisa.

A segunda dimensão, “registro do percurso”, considerada pelos autores como a menos complexa, tem o mesmo sentido utilizado em outras metodologias de pesquisa nas áreas das Ciências Humanas. Através de depoimentos orais, histórias de vida e de ficção, memoriais, entre outros, o pesquisador vai construindo os dados. Tal como afirmam abaixo:

quando os pesquisadores trazem para a pesquisa a voz dos sujeitos; quando depoimentos e textos sobre si e sobre experiências vividas tornam-se conjunto de informações de uma pesquisa; quando a singularidade é considerada. (Prado *et al*, 2015.p.7)

Na terceira dimensão “O modo de produzir conhecimento como lugar da narrativa” os autores utilizam o termo “à deriva” para explicar o movimento constante de construir e desconstruir, isto é, a escrita de uma pesquisa que se propõe narrativa é um processo dialético.

Reis, apoiada em Ricoeur (1994), reflete sobre a ideia de tríplice presente, movida pela ação narrativa:

o presente do passado (memória), o presente do futuro (espera) e o presente do presente (percepção/visão). Ele busca essa concepção a partir de seus estudos do livro *Confissões*, de Santo Agostinho. Essa ideia apresenta a narrativa como possibilidade de ampliação do presente e contração do futuro, pois, no presente, narramos as memórias já vividas no passado, tecendo possibilidades de futuro mais concretas. Para Ricoeur, tempo e narrativa são indissociáveis, ou seja, a experiência é temporal, já que a memória do passado e a espera do futuro estão tecidos nas redes dos sujeitos (Reis, 2023, p.9)

Este exercício reflexivo busca não apenas compreender o tríplice presente proposto por Ricoeur, mas também observar sua relação com a pesquisa que estou desenvolvendo, enraizando minhas práticas educacionais em fundamentos teóricos que considerem a interação entre linguagem, cultura e desenvolvimento humano. Alves (2003) apresenta quatro movimentos importantes ao se realizar uma pesquisa narrativa, que seriam “o sentimento do mundo”, expressão que ela pega de empréstimo a Drummond, um mergulho com todos os sentidos na trajetória vivida; a compreensão teórica do que foi legado, o movimento de “virar de ponta cabeça”; a ampliação do que se entende como fonte e “lidar com a diversidade, o diferente, o heterogêneo”, que é “o movimento de beber em todas as fontes”. Por último, Alves assume que “para comunicar novas preocupações, novos problemas, novos fatos e

novos achados é indispensável uma nova maneira de escrever, que remete a mudanças muito profundas. A esse movimento talvez se pudesse chamar de narrar a vida e literaturizar a ciência” (Alves, 2003, p.3).

Pretendo, a partir da proposta metodológica desenhada, mergulhar na minha prática docente, revendo-a, “virando-a de ponta cabeça”, “escovando a contrapelo”, relacionando-a com outras narrativas e fontes que permeiam meu processo de conhecer, com o objetivo de identificar possíveis indícios de uma atuação educacional que esteja alinhada aos pressupostos da teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin e pressupostos histórico-culturais de Vigotski.

4 O TRABALHO COM A LINGUAGEM COM ESTUDANTES AUTISTAS

“O que falta aos meus gritos? Perfuram o espaço, mas não encontram eco, nem onde, nem quando. Por que não grito gritos sonoros, encorpados, que façam tremer as paredes e o céu? (Desconhecido)”

Quando dialogo com meus pares a respeito de um trabalho pedagógico de intervenção voltado para estudantes com TEA que tenha a teoria discursiva como base, é comum receber olhares de espanto e questionamentos do tipo: Como assim? Como você trabalha com uma criança com autismo que “não fala” ou que não tem uma “linguagem funcional”, só emite ecolalia, através de uma teoria discursiva? Meu aluno não faz nada do que é proposto em sala de aula porque ele não se interessa, só gosta de jogos e personagens que ele fica repetindo as falas. Então indago: mas quando você está diante do estudante o que e como você faz? Você fala com ele? Compreendo que a ação de falar com um estudante com TEA, ouvi-lo, perceber suas intenções, através de diferentes linguagens, mostra o caráter constitutivo da linguagem. Quando recém-nascido, o bebê chora e através deste comportamento busca informar seu desconforto. Compreendo que tal fato não revela simplesmente o resultado da ação do ser humano sobre o ambiente, mas requer interação e, através dessas interações, as pessoas compartilham experiências, conhecimentos enriquecendo assim seu repertório cognitivo e cultural, que ocorre por meio das trocas com o outro.

O indivíduo com TEA, assim como todos nós, é um ser imerso na cultura alteritariamente, compreendendo que “através dos outros, nos tornamos nós mesmos” (Vigotski, 2009). Assim o desenvolvimento não é um processo individual, mas sim um resultado da interação constante com o outro.

Sob essa perspectiva, trabalhar com estudantes com TEA é compreender o sujeito pensante, ativo, imerso na cultura e na sociedade. Ao contribuir com o desenvolvimento de sua linguagem, estamos contribuindo com o seu desenvolvimento global. Contudo, conforme afirma Nascimento e Oliveira (2018) em algumas situações, pode ser desafiador compreender completamente o que um estudante com autismo expressa, devido à natureza singular de sua linguagem que possui características bem distintas em sua forma de expressão. Ainda assim, se

partirmos da teoria de enunciação, compreendemos, como afirma Oliveira citando Bakhtin (2006), que toda enunciação, seja qual for a sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou desacordo com alguma coisa. Logo, é primordial reconhecer nesses estudantes suas subjetividades e potencialidades, A prática inclusiva desses alunos me tornou uma observadora do comunicar (fala, gestos, sons, silêncios), que compreendo ser por meio de instrumentos e/ou signos (VIGOTSKI, 2009, p.59-60) no interior do discurso.

O trabalho com um estudante foi um divisor de águas em minha prática, pois percebi que a posição de professoras nos colocava em lugar favorável, através da sensibilidade de enxergar para além do evidente. Logo, naquele momento, passei a ter uma escuta ativa de sua fala, de seus gestos, observando as estereotípias e quando elas surgiam, palavras que ele não gostava de ouvir e o desorganizavam, músicas que faziam parte do seu repertório, e entender que é através do olhar exotópico (Bakhtin , 2011) do professor que, observando minuciosamente o estudante com (TEA) de fora, enxerga nele potencialidades que ele mesmo ainda não conseguia enxergar, em um processo dialético, é a exotopia do professor que promove o excedente de visão capaz de ao se deparar com um indivíduo com autismo entender que está diante de um ser único.

Conforme afirma Bakhtin (2000, p.44)

O excedente da minha visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se.

A exotopia permite um acabamento, somos vistos e compreendidos pelo olhar do outro. Só o outro pode me ver por inteiro. E essa possibilidade se coloca para o/a professor, e a qualquer pessoa adulta que interaja com a criança em seu processo de aprendizagem.

Neste momento, o processo de instrução, tal qual postula Vigotski (2009), é fundamental, pois ilumina as potencialidades do aprendiz e constrói novas possibilidades. No caso exemplificado, a linguagem produzida pelo estudante no ambiente escolar serviu de material para criar estratégias que, de fato, garantissem que o estudante pertencesse à turma, acima de qualquer laudo, sendo reconhecido como pessoa e autor de sua própria história.

Partindo de uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) observa-se a centralidade da linguagem no trabalho pedagógico.

É importante lembrar que dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado. (BRASIL, 2013, p.94)

Na década de 90, os PCNs de Língua Portuguesa já apontavam a importância central da linguagem ao afirmar que essa “possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, mas também, comunicar ideias de diversas naturezas e, desse modo influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes” (BRASIL, 1997, p. 19). Indo na mesma direção, a Base Nacional Comum Curricular (2016) “considera na área de linguagens os conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem, nas diversas esferas da comunicação humana, da linguagem informal à modalidade formal que algumas situações exigem”. O postulado vai na direção do que nos apresenta Vigotski quando define a relação entre pensamento e linguagem, que se dá em movimento contínuo, constituindo o processo de desenvolvimento.

A pesquisa aqui realizada se faz a partir do trabalho com dois estudantes com TEA, em momentos distintos, P.H⁷ e A.C. O primeiro, P.H., à época com idade entre 6 e 10 anos de idade com diagnóstico de autismo, começou a falar aos quatro anos de idade e frequentar a escola aos três anos. Foi contratada por sua família para acompanhá-lo em sala de aula regular de segunda a sexta-feira das 13h às 17h30min em duas escolas particulares: a primeira no 1º, 2º e 3º ano e a segunda escola no 4º ano, de 2012 a 2015

No ano de 2017, como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira-Cap/UERJ, acompanhei o estudante A.C. no 6º, 7º, 8º do Ensino Fundamental e 2º e 3º do Ensino Médio. As intervenções feitas com estes estudantes são narradas como forma de identificar as estratégias utilizadas, tendo em vista a perspectiva discursiva.

⁷ Os estudantes estão identificados por letras para a manutenção do sigilo da identidade

4.1 Conhecer o sujeito da linguagem e seu entorno social-cultural como fonte das estratégias pedagógicas

"Pra te ver sorrir eu sou capaz de colorir o céu de outra cor": (Pollo)

No ano de 2011, fui contratada pela família de P.H. para realizar a mediação pedagógica. Ele estava iniciando o 1º ano do Ensino Fundamental em uma pequena escola privada em um bairro de classe média na zona norte do Rio de Janeiro.

Na ocasião fui informada pela família que P.H. era um menino com Síndrome de Asperger (naquela época o autismo estava configurado no DSM-III como Transtorno Global do Desenvolvimento-TGD) o que com as reformulações passou a ser compreendido como Transtorno do Espectro Autista e no caso do P.H., nível de suporte 2. Ele fazia pouquíssimo contato visual, apresentava um processo significativo de ecolalia, bem como movimentos repetitivos com o corpo-estereotípias. Em momentos de incompreensão chegou a agredir fisicamente a mim e a professora regente. Apresentava resistência em realizar tarefas que exigissem o uso de lápis e caderno e interagia de modo peculiar com os colegas.

O trabalho inicial com P.H. tinha como objetivo a construção de vínculo entre mim e ele, entre ele e a professora regente e ela e eu, uma vez que a partir daquele momento firmaríamos uma parceria, pois estava ali para colaborar no processo de inclusão do P.H. e com o trabalho dela. A importância deste objetivo reside tanto porque nos constituímos socialmente através da interação com o outro (Vigotski,) quanto porque a não indiferença é um exercício ético de amorosidade (Bakhtin, 2010). A presença de crianças com necessidades específicas isoladas em cantos das salas pelas quais passei virou um incômodo para mim.

Neste processo, havia uma questão a ser superada: a dificuldade das pessoas em se dirigirem a ele, diretamente, pois achavam que ele não estava compreendendo.

Bordin, em sua tese "Fale com ele: um estudo neurolinguístico do autismo" (2006), nos diz que

Essa diferença de ritmo na linguagem da criança autista contribui para que seus enunciados se afastem mais ainda de uma situação natural de diálogo entre duas pessoas/crianças. Diferentemente do que se observa entre os participantes de um diálogo, quando ocorre um mal entendido ambos podem tentar resolvê-lo em alguma medida, em relação à criança autista isso não ocorre, não há muita possibilidade de a criança explicar algo que marcamos por não ter

entendido. Parece-me que tudo isso colabora para que os interlocutores das crianças autistas (pais, professores, profissionais, enfim, qualquer pessoa) não saibam (consigam) manter-se em contato com ela. Estou pressupondo, então, que o autismo não atinge só a criança diagnosticada como autista, mas também seu interlocutor. (p.11)

Lendo Bordin hoje, compreendo a importância do estabelecimento de relações diretas entre P.H. e o conjunto de pessoas que conviviam com ele, de forma que todos pudessem falar com ele e que pudessem ouvi-lo. Era claro para mim que se eu tomasse a palavra por ele, tiraria o seu direito de dizer, negando a ele seu lugar de sujeito da linguagem. Aliado a esta necessidade, o segundo objetivo era fazê-lo reconhecer aquele novo espaço escolar como sendo dele, os corredores; pátio; quadra; cantina; banheiros e a sala de aula, ali ele passaria uma parte de sua vida e era de fundamental importância que se sentisse bem. Para isto fiz uso, também, de fotografias dos lugares, apresentadas a ele com os nomes escritos.

O terceiro objetivo era a interação do P.H. com os colegas, os demais professores e funcionários da escola e que ele reconhecesse na professora regente uma pessoa que desempenhava uma voz importante no espaço de sala de aula.

A relação com a família foi o pilar de sustentação para que o trabalho começasse a ser desenvolvido. Solicitei o contato dos profissionais que atendiam ao P.H. fora da escola, a fonoaudióloga que o acompanhava desde os três anos de idade e o neurologista que tinha tido contato com o menino apenas duas vezes. Com esses profissionais busquei fazer um apanhado de como se dava o processo de intervenção e fiz o convite para trabalharmos colaborativamente, sugerindo um caderno de diálogo entre mim, a família e a escola.

Aqui destaco a definição de objetivos a partir da observação cotidiana: quais são os interesses dos estudantes, que possibilidades ele apresenta para o desenvolvimento da linguagem e da autonomia, o que ele me diz com seus gestos, ecolalias, reações. Quando me proponho a realizar o trabalho com um estudante com TEA procuro estabelecer metas a serem alcançadas e revisito constantemente os objetivos, vou avançando ou perseverando no objetivo até conseguir resolvê-lo.

Como P.H. apresentava resistência com o uso de lápis, mas tinha interesse em letras móveis, segui por esse caminho, buscando construir através do interesse dele o conhecimento da escrita. Os bonequinhos que o estudante desenhava

também eram bastante utilizados como meios entre ele e o objeto de conhecimento e assim concluímos com êxito o segundo e terceiro ano naquela escola.

Atingir os objetivos propostos no trabalho não é uma tarefa fácil, para qualquer pessoa. Neste caso havia mais um empecilho, atuava em uma escola em que não fazia parte do corpo docente efetivo (era contratada pela família para atuar dentro da escola). Percebi nesta situação um dos aspectos complexos quando se fala de inclusão na escola regular, que acontece, muitas vezes, como uma resposta às leis vigentes, porém, muitas vezes, distante das orientações legais e pedagógicas. A falta de formação docente continuada, que deve ser preocupação da gestão e dos sistemas de ensino, assim como de pessoal de apoio, colaboram bastante para um processo de segregação que leva não só o estudante com deficiência a experimentar situações constrangedoras, como também o profissional que está ali para oferecer suporte por vezes se sentir um estrangeiro completo.

No terceiro ano a família de P.H. decidiu trocá-lo de escola e me convidou para seguir com ele, me senti feliz e aceitei de pronto. Ele estava sendo transferido para a escola onde iniciei meu trabalho com estudantes com deficiência, uma instituição privada cristã de grande porte localizada no mesmo bairro da escola anterior. Trata-se de uma escola com uma estrutura física totalmente diferente. Nela os estudantes tinham acesso a uma parte da Mata Atlântica, espaços internos como salas de aulas e corredores enormes. Assim, o trabalho de autonomia que fora conquistado com P.H. até então precisaria ser largamente ampliado.

Naquele momento, se apresentavam no discurso do menino novos trechos cristalizados, de cunho ecológico. Durante as aulas era comum que ele cantasse um trecho da música "Lua de Cristal" da Xuxa que diz: "Tudo pode ser, se quiser será, sonhos sempre vem para quem sonhar". No primeiro trimestre daquele ano foi muito comum a presença deste enunciado, os colegas de turma do P.H., assim como ele, gostavam muito de música e me perguntavam o porquê do menino ficar repetindo aquele trecho da música da Xuxa. Com o que o P.H. enunciava e com o desejo dos colegas de que o menino cantasse junto com eles, passei a observar quais eram as músicas que os estudantes cantavam e uma dominava as paradas de sucesso daquela turminha- "Vagalumes" (Canção de Pollo). Sugeri ao P.H. que ele escutasse a música cantada pelos colegas e fizesse desenhos que representassem o que a letra dizia e assim foi feito, P.H. produziu imagens que fizessem sentido para ele e a partir delas fizemos relações com a música.

P.H. gostava desses momentos e se sentia orgulhoso em poder compartilhar com os colegas que estava aprendendo a música "caçar vagalumes". A turma se mostrava bastante ansiosa em ver a produção do estudante, até que em um dia a professora regente e eu propusemos para ele a apresentação da sua obra para turma.

Quando aplicada à inclusão, destaco a importância de criarmos ambientes educacionais que reconheçam e valorizem a diversidade individual, promovendo interações sociais significativas. A linguagem, entendida como uma ferramenta cultural e social, é essencial na relação de ensino. Ainda focando na importância da instrução, preconizada por Vigotski (2009) a atuação com P.H. representa uma proposta de trabalho, que se inicia a partir da escuta e do olhar, com um mapeamento de quem ele é, partindo do pressuposto que somos "sujeitos de um tempo, um lugar, uma família, marcados com sentimentos, emoções e valores" (Cecília, Gonçalves, 2021, p.49). Através de uma escuta e um olhar atentos, vou tentando compreender o que aquele (esse) indivíduo diz e/ou expressa através dos gestos, da fala, dos movimentos corporais.

A revisão deste primeiro episódio, em que P.H. "aprende a cantar" uma letra de música, revela o primeiro pressuposto que discuto neste trabalho: conhecer o sujeito da linguagem e seu entorno social-cultural como fonte das estratégias pedagógicas. P.H. não só aprendeu a música como se movimentou para o social, fazendo parte, pertencendo. Como diz a música "tudo pode ser, basta acreditar/ sonho sempre vem para quem sonhar".

4.2. Estratégias com um estudante do Ensino Médio

"Até aqui eu vim"

A.C.

Como em um filme se passando por uma grande tela de cinema, vou, pouco a pouco, entrando em contato com as memórias do entrelaçamento e entrega que o ofício como educadora me permite ter com o outro.

O ano era 2018 e eu iniciaria um novo contrato no Instituto de Aplicação. Lembro que me senti motivada a trabalhar em alguma turma de alfabetização e tinha

a certeza de que seria direcionada para os pequenos, certamente com um estudante com autismo. Contudo, no ano anterior, dois estudantes com TEA encerravam sua vida acadêmica no primeiro segmento do Ensino Fundamental (EF1) para iniciar uma nova jornada no 6º ano. Minha coordenadora à época me direcionou para o segundo segmento, a fim de acompanhar o processo de inclusão de um deles. Confesso que senti insegurança em trabalhar com a prática inclusiva em um universo totalmente novo, pois são muitas disciplinas, um número maior de professores em uma outra estrutura de ensino.

Fui direcionada para trabalhar com o estudante A.C., que ingressou no Instituto em 2011, aos seis anos de idade, por meio de sorteio. Desde os anos iniciais, ele foi acompanhado por uma professora do ensino colaborativo e, ao chegar no segundo segmento, não foi diferente. Acompanhei-o no 6º, 7º e 8º anos do Fundamental II e no 2º e 3º anos do Ensino Médio, em sala de aula regular, de segunda a sexta-feira, em todas as disciplinas que compunham a grade curricular. Aqui cabe ressaltar a importância do Projeto Político Pedagógico do Instituto de Aplicação que prevê o Atendimento Educacional Especializado organizado enquanto departamento, em que professores especializados fazem a intervenção direta de estudantes público-alvo do AEE em sala de aula regular, visando o favorecimento do processo de ensino-aprendizagem como vemos a seguir.

Diante desta proposta, a realização das ações pedagógicas caracteriza-se na presença do professor do AEE, na turma do aluno, para garantir a organização didático-pedagógica entre o professor do núcleo comum e o professor do AEE, de forma atender as necessidades educacionais especiais do aluno em questão. As ações pedagógicas são realizadas, prioritariamente, na sala de aula do aluno – acompanhando as atividades na turma, quando há necessidade de mediação para o processo de ensino com os pares, a organização escolar do currículo e do tempo das atividades em grupo e individuais, diárias e de avaliação; fora da sala de aula do aluno - no turno do aluno, quando há necessidade de maior individualização no ensino devido à complexidade do desenvolvimento, com a aplicação de recursos e estratégias diferenciados em função da necessidade específica, com o uso de um planejamento individualizado, mas contextualizado com o planejamento da turma; fora da sala de aula do aluno - no contra turno, individualmente, quando não há a necessidade de retirar o aluno de sala, mas há a necessidade de organização de estratégias que possam implementar processos de pensamento sobre conceitos mais complexos. (PPP/Cap-UERJ, 2013, p. 75)

A proposta acima caracterizada é fruto de discussões, lutas e pesquisas, e, embora consolidada em um departamento de ensino do CAP-UERJ, ainda vive fragilidades, tais como a quantidade de contratos temporários. O fato de ser implementada em um Instituto de Aplicação se dá, especialmente, pelos propósitos da instituição, que é um espaço de fomento à pesquisa; formação de professores de uma das maiores universidades do país, o que proporciona um ambiente rico em recursos humanos e estratégias pedagógicas inovadoras. Contudo, essa realidade está longe de ser a de grande parte das escolas brasileiras. Muitas escolas enfrentam desafios significativos na implementação de uma educação inclusiva eficaz devido a uma série de fatores, em especial a falta de recursos humanos e materiais.

Neste panorama, dei início a um novo desafio, agora, no EF2. Eu já conhecia metade dos estudantes da turma em que o A.C. foi alocado, pois eles fizeram parte do mesmo grupamento dos três primeiros anos iniciais, em turmas nas quais atuei como bidocente com outro estudante com TEA. Isso foi positivo, uma vez que havia um vínculo afetivo e respeito entre mim e eles, facilitando assim as relações interpessoais entre todos nós.

Alguns estudantes que ingressaram no Instituto por meio de processo seletivo no 6º ano ainda não tinham tido a experiência de estudar com um colega com autismo na mesma sala, mesmo com algumas informações sobre o TEA e especificamente sobre o A.C., e o enxergavam como “fofinho”, “engraçadinho”, “café com leite”, distanciando-o do diálogo equânime. Nesse contexto, era importante o resgate da postura que seus colegas apresentavam, no sentido de delegar ao estudante público-alvo do AEE seu espaço e representação como um adolescente. A.C. precisava de apoio para se integrar e vivenciar essa relação com o máximo de equidade possível. Assim, sugerimos, enquanto estratégia de inclusão, um encontro com a turma, o orientador pedagógico e a psicóloga do ano de escolaridade, em que todos pudessem dialogar sobre o TEA e conhecer um pouco sobre a pessoa do A.C., visando uma maior compreensão e integração entre todos que compunham aquele grupo. Os professores de disciplina não puderam participar do encontro, pois estavam em outras turmas, mas as informações referentes a esse dia foram repassadas a todos eles em Conselho de Classe.

Com relação às disciplinas especificamente, no 6º ano, ao final do 1º trimestre, apontava-se a necessidade de se pensar em outras possibilidades de atendimento.

Nesse sentido, em conversa com a chefia do Departamento de Atendimento Educacional Especializado (DAEE), começamos as interlocuções com o corpo docente que compunha o ano de escolaridade com o objetivo de alcançarmos o estudante, mas não foram todos os professores que compreenderam e aceitaram as sugestões do DAEE nos primeiros diálogos. A dificuldade principal era a impossibilidade de planejamento em conjunto, seja por incompatibilidade de horários, seja por resistência à proposta. Mendes *et al* (2023) alertam que “esse modelo(coensino) não pode ser imposto, o desejo de adotá-lo pode ser negociado e construído na perspectiva de uma cultura colaborativa”. As autoras apontam que

Essa resistência inicial se deve ao fato de que nem sempre há uma cultura de colaboração na escola e professores de Educação Especial e Educação Geral recebem comumente formações separadas, possuem culturas profissionais diferentes e não estão acostumados a trabalhar juntos.(Mendes et al, 2023, p.74)

Apesar das estratégias para implementação do Atendimento Educacional Especializado terem se iniciado em 2007, o trabalho do ensino colaborativo com docentes do DAEE em sala de aula no Fundamental II e Ensino Médio teve início em 2017 quando, inicialmente, três professoras foram encaminhadas para acompanhar os estudantes atendidos, que haviam passado do Ensino Fundamental I para a próxima etapa, já que, apesar de já existir no instituto era uma novidade no II segmento. Assim, o grande desafio que se apresentava não era o da intervenção direta com os estudantes público-alvo do AEE, pois este já existia e sabíamos como operar. O grande desafio era a mudança da cultura escolar no que concerne, primeiro, ao respeito à diversidade humana, o tempo e as especificidades de cada estudante e a natureza do trabalho pedagógico em si.

Para garantir que o trabalho fluísse, era importante sensibilizar alguns professores quanto a natureza e função do professor do AEE, em nosso caso sob o viés do ensino colaborativo, pois uma tendência observada era de os professores generalistas enxergarem os professores da Educação Especial como terapeutas e não raramente como cuidadores. À medida em que as relações iam se estreitando, a confiança aumentando e as possibilidades pedagógicas ganhando corpo, os resultados das ações puderam ser percebidos e avaliados a partir do interesse do estudante perante o conteúdo apresentado, refletindo-se em sua aprendizagem. As consequências das ações foram melhor observadas nas disciplinas em que os

professores entenderam a proposta do ensino colaborativo que é o trabalho dialógico necessário.

Trazendo exemplos: em disciplinas como História e Geografia, optou-se por trabalhar com temas centrais, isto é, dentro da proposta do plano de curso, dialogávamos sobre o que considerávamos imperioso para o estudante, levando em consideração suas especificidades e o que ele vinha demonstrando em sala de aula. Corroborando assim com o pensamento de Vilaronga *et al* (2022, p.31) “ao conhecer o local de partida fica mais fácil tracejarmos possibilidades de avanço que sejam realistas, mas inadvertidamente progressivas”. Assim, a partir dos conteúdos selecionados, A.C. foi incentivado a desenvolver as tarefas de acordo com seus interesses e possibilidades, passando a criar cartazes, fanzines e revistas em quadrinhos, integrando e sintetizando o conhecimento adquirido, convergindo assim com perspectiva trazida por Marin e Braun (2020, p.3) no que tange a compreensão de “currículo como instrumento vivo a serviço de docentes e estudantes para efetivação de aprendizagens significativas”.

Acima, foram elencadas algumas atividades (produção de cartazes, fanzines, revista em quadrinhos relacionados aos temas). Somados a estes, incluo recursos específicos utilizados com o estudante: produção de esquemas e mapas conceituais, apoio com imagens e legendas, uso de régua para orientar a leitura bem como apostilas adaptadas a partir do conteúdo disponibilizado por cada docente. Considero que tais atividades e recursos tornaram o ambiente e o acesso ao conhecimento possível, sendo consideradas Tecnologias Assistivas de baixo custo (Brasil, 2010), ou seja, componentes acessíveis financeiramente, tanto para a instituição quanto para as famílias de modo geral, podendo ser construídos pela professora. Foi verificado junto à responsável a possibilidade de o estudante ter um aparelho celular para eventuais pesquisas bem como participação no grupo de whatsapp da turma (o que era primordial para a integração do estudante nos assuntos, pertencimento e acima de tudo autonomia). De pronto, recebemos resposta afirmativa o que deixou A.C. muito feliz. Para além do celular, utilizávamos o computador da sala do DAEE e tablets em sala, que são consideradas Tecnologias Assistivas de alto custo, ou seja, dispositivos que exigem um investimento financeiro mais significativo devido à complexidade de inovação tecnológica (BRASIL, 2010). Recursos de alta tecnologia são os adquiridos após a avaliação das necessidades do aluno, sob a indicação do professor de AEE.

As estratégias, recursos e procedimentos foram adotados ao longo do Fundamental II e Ensino Médio. Como não o acompanhei nos anos de 2020 e 2021, não posso definir exatamente quais as estratégias foram continuadas com os demais professores, mas havia uma linha de trabalho pensada pela equipe, tendo em vista, inclusive, ter sido nestes anos o período da Pandemia de Covid 19.

Meu contrato se encerrou em 2020 e retornei ao Instituto no ano de 2022 quando A.C. estava nas duas últimas semanas para finalizar o 2º ano do Ensino Médio. O 3º ano se mostrou muito desafiador, com uma grade curricular composta por muitas disciplinas e carga horária extensa, em que os estudantes tinham aula das 07h às 17h. Apesar de não ser um colégio preparatório para o vestibular, inegavelmente o foco do trabalho no último ano de escolaridade do Ensino Médio são as provas de ingresso à universidade. A.C. começou a ter muita dificuldade, principalmente em Matemática, e passou a apresentar comportamentos ansiosos, tais como roer unhas, balançar as pernas, morder tampas de caneta e até mesmo irritação. Em um destes momentos, ao ser questionado, revelou estar “muito nervoso com a Matemática”.

Diante desse cenário, a necessidade de flexibilização curricular foi agravada. Uma rígida estrutura curricular, com suas altas demandas e pouca margem para adaptações individuais, pode exacerbar a ansiedade e dificultar o processo de aprendizagem de estudantes como A.C., assim, a flexibilização curricular é essencial para criar um ambiente de ensino mais inclusivo e equitativo.

Partindo do pressuposto da Educação equitativa, Marin nos traz importantes reflexões:

uma educação com todos e para todos é a que reconhece diferenças inerentemente humanas e concebe a relação entre pessoas como possibilidade de criação de contextos interativos. Contextos esses que evidenciam variados aspectos socioculturais, constituição orgânica, concepções de mundo, modo de agir e compreender, onde cada sujeito tem sua marca de identidade, que deve ser reconhecida e respeitada (Marin, 2015, p.112.)

Arrisco a dizer que A.C. desde pequeno foi apaixonado pela escola, expressava seu sentimento pelo colégio através de suas falas, pelo seu interesse diário em estar e pertencer àquele espaço, pela sua participação nas aulas, pois, dentre outras ações, pedia para fazer leitura em voz alta, ir ao quadro resolver questões, se interessava pelo que os amigos estavam falando. Por conhecer seu

histórico dentro do Instituto desde pequeno e acompanhá-lo nos últimos cinco anos, tinha receio que a importância da escola para esse menino se perdesse, pois entendo que o trabalho pedagógico precisa fazer sentido para os estudantes. Assim, mais uma vez Marin nos leva a refletir sobre a importância de considerar “que ajustes são necessários para garantir que a inclusão escolar se efetive, [refletindo] sobre o papel da escola na formação de sujeitos com deficiência para uma vida socialmente ativa.” (Marin, 2015, p.111)

O currículo tal qual estava posto pouco favorecia o envolvimento e a aprendizagem do estudante e eu me questionava: da maneira como o atendimento está organizado, estamos contribuindo para que ele tenha uma vida socialmente ativa, ou apenas cumprindo um rito social que é estar na escola? Marin e Braun (2020) esclarecem que “a perspectiva da inclusão escolar e a presença desses estudantes, e de tantos outros, antes fora da escola comum, revelam fragilidades que questionam um currículo que não serve para todos” (p.5). Aqui, inclusive, faço uma crítica ao modelo curricular composto por 14 disciplinas oferecidas de segunda a sexta-feira das 7h às 17h, em que os estudantes têm apenas intervalos de meia hora sendo recreio, almoço e lanche, impossibilitando-os de terem tempo livre. Levando em consideração que por se tratar de um Instituto de Aplicação que não possui outra unidade, diversos estudantes dos mais variados cantos da cidade, inclusive de outros municípios estão matriculados, o que leva centenas deles a uma rotina diária exaustiva.

De acordo com Braun (2010, p.46), “articular um currículo para todos não significa igualar as condições de ensino, mas torná-las equânimes”. A autora enfatiza que “se igualamos, novamente massificamos, desconsideramos as demandas que cada estudante pode apresentar e, por consequência, acabamos como agentes diretos da exclusão” (BRAUN, 2010, p. 46). Portanto, flexibilizar o currículo para atender às necessidades específicas de cada estudante é fundamental para promover a inclusão e evitar a exclusão escolar.

Com base nessa compreensão e nos diversos apontamentos feitos pela responsável, ela foi convocada para uma reunião com a direção, o Núcleo Pedagógico e a Coordenação do DAEE, em que se firmou o compromisso de flexibilização curricular, com o objetivo principal de promover uma educação mais personalizada e significativa, que levasse em conta as diferenças individuais do

estudante. Essa inclusive era uma preocupação da mãe, que a escola não perdesse o sentido para ele, referindo-se aos aspectos pedagógico, emocional e social.

Sei, a partir da minha experiência atuando em outras escolas e em diálogo com outras professoras, inclusive de outras instituições, que propor e colocar em prática a flexibilização curricular desta forma, modificando, retirando disciplinas do currículo, flexibilizando dias e tempos de aula não é tarefa fácil, havendo muitos impedimentos. Para que ocorresse no caso do A.C., foi necessário que houvesse escuta na instituição, tendo como base o projeto institucional materializado pelo DAEE.

Cruz, Mascaro e Nascimento (2011 *apud Correia 1997*) destacam que

num modelo de intervenção para o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, há três níveis de formulação:

1. a identificação, que é a avaliação preliminar para a identificação do aluno com necessidades específicas, considerando as possíveis adaptações curriculares e mudanças ambientais;
2. a avaliação, em si, denominada de avaliação compreensiva, que busca determinar quais as necessidades educacionais, considerando o que o aluno já sabe. Tais constatações apontam para a elaboração de um Plano Educativo Individualizado (PEI);
3. a intervenção, que é a aplicação do Plano Educativo Individualizado com a reavaliação do aluno.

As necessidades individuais do aluno são a base para a elaboração de um PEI, que é um esboço dessas necessidades e de como elas devem ser atendidas, assim como a priorização das tarefas e os modos de avaliação. É uma preparação que exige a colaboração de muitas pessoas (Cruz, Mascaro, Nascimento, 2011, p.3)

Assim, comungando com a proposta das autoras, o trabalho com o A.C. seguiu desde o 6º ano os três níveis: identificamos as necessidades individuais do estudante; avaliamos a partir de sua performance nas disciplinas e nas falas dele, para, assim elaborarmos o Plano Educacional Individualizado (PEI). Porém, até então não havíamos flexibilizado o currículo, excluindo disciplinas e oferecendo outras possibilidades em seu lugar.

No 3º ano do E.M, algumas disciplinas são reorganizadas, havendo subdivisões, tais como: Matemática I e II, Biologia I e II, Química I e II, Física I e II, Geografia I e II. Assim, foi negociado com os professores das áreas de conhecimento que o estudante fizesse uma aula de cada, com adaptações necessárias e seu desenvolvimento fosse avaliado de forma global. Os horários das

disciplinas que ele deixou de frequentar foram preenchidos por área de interesse, assim, A.C. passou a frequentar aulas de Design e Fotografia com turmas do 9º ano.

A Matemática, tal qual proposta no currículo regular, chegou a um nível de abstração que o afastava da possibilidade de acompanhar, por mais que adaptássemos o conteúdo ainda não era o suficiente, tamanho o nível de abstração e complexidade. Assim, propusemos um currículo flexibilizado respeitando seus interesses e necessidades. À mãe, foi solicitada a planilha de gastos mensais da família, havendo pronto retorno; ela se encarregou de instalar um aplicativo que tinha a função de gerenciador financeiro no celular dele, os dois em casa preencheram todas as entradas e saídas da família, tais como ganhos totais e gastos com alimentação, saúde/terapias, internet, etc. Durante as atividades escolares, concentramos nosso trabalho na análise da planilha, incentivando a reflexão e a compreensão da origem do dinheiro e como se dá o pagamento das despesas no núcleo familiar dele. Exploramos também as relações entre os gastos pessoais de A.C. (roupas, os jogos, preferências alimentares) e o custo associado a cada item, demonstrando a importância da educação financeira.

Em nossas conversas, fui percebendo que ele não tinha o hábito de ir ao mercado, padaria e *shoppings* com frequência, o que me fez levantar junto à chefia do DAEE a viabilidade do estudante poder ir à farmácia e à padaria que ficam na rua da escola, mas entendemos que era uma exposição que envolvia riscos e assim desisti da ideia. Vendo todo o movimento que estava sendo feito, a responsável foi até um banco com o estudante para a abertura de uma conta corrente em nome dele, onde os familiares depositaram valores que puderam ser analisados antes de efetivamente serem gastos e, na escola, criamos uma “chave pix”. No que se refere ao tempo, percebi a necessidade de trabalhar a visualização de sua rotina, assim, propus a escrita detalhada de como ela se dava. Com base nessas informações, a proposta foi pedir a ele que sugerisse possibilidades de gestão financeira e gestão do tempo a partir dos dados coletados, promovendo uma visão mais ampla e consciente. O trabalho foi realizado em colaboração com os dois professores de Matemática, I e II, havendo maior produção destes registros escritos a partir do planejamento da viagem a Paraty, explicitado no próximo ponto.

Para refletir sobre as propostas pedagógicas, objeto desta pesquisa, trago neste tópico algumas estratégias desenvolvidas com o A.C. no 3º ano do E.M, específicas do trabalho com/na linguagem.

4.2.2. Viagem a Paraty: o planejamento escrito

Dentre diversas intervenções feitas, uma das últimas experiências foi muito marcante e compartilharei aqui, como forma de refletir sobre o papel da escrita na produção de conhecimento. Ao chegar no 3º ano, há a tradição de realizar uma viagem a Paraty-RJ, que é preparada e agendada desde o início do ano letivo.

A grande maioria dos estudantes aguarda ansiosamente por esse momento, é uma viagem em que eles ficam hospedados em uma pousada com piscina, passeiam pela cidade e desfrutam da companhia uns dos outros. Colegas tanto da turma dele quanto de outras turmas perguntavam se A.C. iria e nos deparamos com uma relutância inicial dele em participar. Sua primeira reação foi um simples "não, obrigado, vou ficar em casa jogando". Percebi que havia um desafio a ser enfrentado para que A.C. visse, naquela oportunidade, como poderia ser interessante fazer essa viagem em conjunto. Entendendo que essa viagem seria uma oportunidade única para o A.C. estar com seus colegas, dormir longe de casa e vivenciar experiências e sensações diferentes das quais estava acostumado, resolvi investir nas tentativas de mostrar a ele o quanto poderia ser interessante e pensei em estratégias que pudessem conectá-lo ao contexto da viagem, incluindo um "tour virtual" pela cidade e discussões sobre a história e importância do local, fomentando o interesse pelo passeio. Gradualmente, percebi uma mudança em sua disposição.

Ao ser perguntado sobre o seu conhecimento a respeito da cidade, A.C. lembrou que no 5º ano as turmas fizeram uma expedição a Paraty e ele foi. Conversamos sobre essa experiência e ele demonstrou alegria ao relatar. Momentos depois, mudou de ideia e disse que queria ir novamente, agora no 3º ano, e logo comunicou a decisão para algumas colegas de turma que se mostraram muito felizes com a decisão.

Imediatamente entrei em contato com a responsável, que se mostrou um pouco aflita, revelando só ter dormido longe do filho quando este foi a Paraty no 5º ano e quando precisava ficar de plantão no hospital (ela trabalhou como enfermeira). Acolhi a preocupação da mãe e dialoguei com ela sobre a importância que essa viagem poderia ter na vida do A.C., pois era o último ano dele na escola, um menino

que ingressou no instituto aos 6 anos de idade e poderia encerrar seu ciclo vivenciando determinadas experiências junto com seus colegas, o que seria enriquecedor.

Destaquei os benefícios que essa experiência poderia trazer, tanto em termos de desenvolvimento pessoal quanto de aprendizado prático, uma vez que algumas atividades vinham sendo desenvolvidas com ele ao longo do ano, com a Matemática voltada para o cotidiano.

Levando em consideração algumas preocupações relatadas pela mãe e a fim de garantir a preparação adequada para a viagem, propus a elaboração de listas de combinados, abordando cuidados pessoais e interações sociais. Essas listas tinham o objetivo não apenas de fornecer orientações claras, como também promover seu senso de autonomia e responsabilidade. Além disso, foram contextualizadas e muito significativas, uma vez que foram elaboradas com o estudante, em uma estratégia em que eu fazia as perguntas e ele registrava as respostas. Desta forma, refletiam situações e necessidades reais.

A primeira lista recebeu o título de “Cuidados pessoais”, como veremos a seguir.

Lista 1: Cuidados pessoais

1	<i>Escovar os dentes e lavar o rosto</i>
2	<i>Cuidar dos pertences: mochila, roupas e artigos de higiene</i>
3	<i>Passar filtro solar a cada uma hora</i>
4	<i>Na piscina ou praia, levar a minha toalha</i>
5	<i>Guardar as roupas dentro da mochila sempre</i>
6	<i>Estar atento ao meu tênis e chinelo</i>
7	<i>Em caso de frio usar casaco</i>

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora transcrito do original

A segunda lista ganhou o título de “Interações sociais e finanças”

Lista 2: Interações sociais e finanças

1	<i>Interagir com os colegas</i>
2	<i>Me responsabilizar com o pagamento das compras nos restaurantes e comércio</i>
3	<i>Informar para a Tati e/ou A.C. Eduardo onde eu quero ir.</i>

4	<i>Sempre ficar junto da turma, da Tati e/ou A.C. Eduardo</i>
5	<i>Respeitar o horário de dormir, o combinado de com quem irá dormir e acordar cedo para tomar café na pousada</i>
6	<i>Evitar o uso excessivo de celular, o ideal é usar para tirar fotos e falar com a minha mãe, trocar ideias com meus colegas, conversar com eles.</i>
7	<i>Aproveitar muito a viagem</i>

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora transcrita do original

Para que a lista fosse tomando forma, a estratégia foi realizar perguntas, pois percebi que o estudante estava apresentando dificuldade em arriscar dizer algo que não fosse adequado. Uma de suas características é a preocupação em dizer o que o outro quer ouvir, no sentido de não desapontar seu interlocutor. Dessa maneira, a criação das listas foi uma oportunidade para A.C. se expressar de forma genuína, com segurança e em um ambiente acolhedor, garantindo que ele compreendesse e se engajasse plenamente nos combinados, sentindo-se preparado e confiante para a viagem. Foram digitadas no CANVAS junto com o estudante, para que se pensasse também em sua apresentação (anexo 4).

As listas estruturariam a rotina de forma orientá-lo no convívio que teria em um ambiente extra-escolar, levando em consideração alguns fatores importantes como lazer, momento da refeição e descanso. Nesta intervenção havia dois grandes objetivos que estavam contextualizados à realidade do A.C., sendo o primeiro, contribuir com o planejamento prévio visando prever algumas possibilidades de ações e de prover maior segurança, tendo em vista que no caso dele poderia haver possibilidade de desorganização diante do que se espera e do que ainda não viveu. A elaboração das listas de combinados visava promover a sua autonomia fornecendo orientações claras e práticas para participação na viagem. O outro objetivo era voltado para as trocas sociais, a interação com seus pares a partir de trocas dialógicas. Esta atividade contribuiu para que A.C. organizasse melhor como ele viveria sua viagem, uma vez que ocorreu previamente o planejamento conjunto destes combinados.

O registro escrito permite que se torne passível de consulta o que foi orientado na relação intersíquica entre o estudante e a professora, indo ao encontro do que ressalta Oliveira (2018, p. 171):

A mediação semiótica pode ser considerada de dois ângulos, enquanto uma prática social que vai categorizar a realidade, materializando-a em um sistema de signos e, de outro, exercendo um papel mediador na função planejadora e orientadora do pensamento, através do discurso interior. A "fala interior", este elo de ligação entre linguagem e pensamento, é resultado da transição das funções Interpsíquicas para as intrapsíquicas, isto é, da atividade social e coletiva para sua atividade mais individualizada". (OLIVEIRA, 2018, p.171)

Ao narrar esse episódio, agora mais distanciada, me questiono: será que enquanto professora eu estava tentando seguir por um viés comportamental na intervenção com o estudante? Aqui, no lugar de pesquisadora, em uma resposta automática a esse questionamento poderia em um primeiro momento dizer que sim, pois já realizava um trabalho como professora do DAEE com A.C. há cinco anos, tendo assim conhecimentos prévios a respeito das questões que o envolviam, como o uso excessivo do celular e a dificuldade em permanecer engajado em interações dialógicas com seus pares. Contudo, à medida que me proponho a refletir sobre minha práxis a partir dessa narrativa, escuto as vozes que habitam em mim dizendo que não. Trazendo a ideia do dialogismo constitutivo da linguagem e de Vigotski (1997,2008,2009), com o conceito de interação, ressoam, informando que ao sugerir ao estudante que interaja, estou reafirmando e repactuando com ele a nossa natureza social, o nosso tornar-se humano, constante (Pino, 2005). Assim, as estratégias pedagógicas de formular, planejar, decidir e registrar combinados foi um convite à interação social sempre a partir de uma prática enunciativa, aspecto fundamental para construção de novos conhecimentos. Fazer listas pode ser uma atividade discursiva, desde que seja concretamente situada, que lide com o sujeito singular.

As estratégias pedagógicas foram organizadas no quadro-síntese abaixo, para melhor visualização e objetividade. Uma de minhas características pessoais é a necessidade de estruturar visualmente o que estou produzindo. Desta forma, a minha narrativa "quebra-se" momentaneamente.

Quadro 1: Atividades de organização de atividade externa

Etapas	Estratégias
Preparação	Utilizar recursos visuais, como fotos, vídeos e roteiros visuais, para apresentar e preparar A.C. para a viagem com antecedência.

Visual e Antecipada	Propor um "tour virtual" pela cidade de Paraty, permitindo que o estudante explore virtualmente os locais que visitaria durante a viagem.
Comunicação e Autonomia:	<p>Desenvolver listas de tarefas e combinados, como as listas de "Cuidados pessoais" e "Interações sociais e finanças", para ajudar a compreender a importância que as relações sociais têm em nossa vida, bem como a atenção como a saúde de nossas finanças.</p> <p>No caso de estudantes autistas não verbais, há a possibilidade de utilizar sistemas de comunicação alternativa e aumentativa, se necessário, garantindo que esses estudantes possam expressar suas necessidades e preferências, garantindo a eles a possibilidade de interação dialógica.</p>

Para um estudante autista, uma lista pode incluir itens como "escovar os dentes", "preparar a mochila" e "cumprimentar os colegas", cada um deles com passos detalhados e talvez até ilustrações. Isso não só ajuda na realização das tarefas diárias, mas também no desenvolvimento de uma rotina que o estudante pode seguir de forma consistente. Assim, elaborar listas de organização é uma prática fundamental, pois proporciona estrutura, reduz ansiedade, promove independência, organização e facilita a comunicação e a interação social. Essas listas devem ser feitas de forma colaborativa e personalizada para atender às necessidades específicas de cada um, garantindo que sejam uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento e bem-estar.

Aqui reflito, também, sobre o papel da instrução no desenvolvimento, tal como expõem Kravtsov e Kravtsona (2021, p. 28): "se a instrução guia o desenvolvimento, logo não é preciso ensinar matemática, mas ensinar com a matemática". O objeto de conhecimento precisa ser vivido, ganhando sentido.

Da mesma forma, para que haja desenvolvimento da interlocução com os pares, se fez necessário garantir espaços para que ela acontecesse, como analisado no próximo tópico.

4.2.3 A expedição acontece: dirigir-se ao outro

"Estou me sentindo importante"

A.C.

No dia da expedição, ao entrar no ônibus, A.C. escolheu o assento onde queria viajar e o colega que gostaria que fosse ao seu lado, o que deixou a equipe de professores muito feliz, pois ali na portaria da escola o estudante já estava demonstrando entusiasmo e autonomia. Ao chegar na pousada, ele salientou que eu não devia me preocupar, pois organizaria os seus pertences, e assim o fez. Após isso, pegou a carteira, foi até um senhor que vendia artesanatos dentro da pousada e comprou uma pulseira. Nós, professores, estávamos observando à distância, e ao final da compra, me dirigi até ele, elogiei a pulseira e perguntei o valor. Em seguida, questionei sobre formas como ele poderia administrar suas finanças, lembrando sempre do valor total que havia em sua conta no banco. Revisitando esse acontecimento, percebo que ele seguiu o que fora combinado entre nós, ou seja, o que foi escrito ganhou significado, foi estabilizado em um contexto.

Na hora do almoço, o estudante pôde ler o cardápio, decidir o prato principal, a bebida e a sobremesa. Antes do fim, fui até o caixa e comuniquei ao funcionário que um estudante com autismo iria até lá para efetuar o pagamento da conta. Perguntei se o funcionário poderia contribuir com aquele momento e prontamente ele respondeu que sim, indagando como. Sugeri que o cumprimentasse primeiro com um "boa tarde" e observasse qual seria o movimento inicial do A.C., sempre se reportando a ele diretamente. Caso ocorresse alguma incompreensão na interação, os professores estariam próximos para colaborar. Este diálogo e outros passarão a ser objeto da análise, constarão aqui retomados de memória e serão apresentados como recortes dialógicos. Novamente, como sinalizado ao longo deste trabalho, algumas estratégias de escrita se fazem necessárias.

Quadro 2- Recorte dialógico “Ao chegar no restaurante”

Locutor	Fala rememorada pela pesquisadora
A.C.	<i>Nossa, que beleza esse restaurante, as comidas devem ser muito saborosas!</i>
<i>Professor de Português</i>	<i>Gostou? Já comi aqui e a comida é sim muito gostosa</i>
<i>Professor de Literatura</i>	<i>A.C., dá uma olhada no cardápio e veja o que você quer almoçar</i>
A.C.	<i>Vou querer um filé mignon com fritas, um limoneto e para sobremesa um petit gateau (com pronúncia francesa), os</i>

	<i>franceses adoram essa sobremesa e eu também.</i>
--	---

Ao final do almoço, todos nos dirigimos ao caixa. Os professores combinaram de realizar o pagamento antes do estudante, o que entendemos como uma ação importante que serviria como exemplo para ele e o outro estudante que estava conosco. Quando chegou a vez de A.C. efetuar o pagamento, o funcionário do caixa lhe deu boa tarde e seguiu com o combinado, se dirigindo diretamente a ele. Algumas questões surgiram, como o momento de digitar a senha, que precisa ser realizado com segurança, e a importância de pegar a nota, pois depois faríamos uma planilha de gastos. A.C. disse que guardaria a nota em sua carteira e finalizou dizendo:

Quadro 3- Recorte dialógico “Sentindo-se importante”

Locutor	Fala lembrada pela pesquisadora
A.C.	<i>Estou me sentindo muito bem</i>
Tati	<i>Por que?</i>
A.C.	<i>Porque estou me sentindo importante!</i>

Citando Bakhtin, Corais(2018, p.271) destaca que “o signo é ideológico e suas formas são condicionadas tanto pela organização social em que vivem os sujeitos, quanto pelas condições em que as interações acontecem.” Ser importante aqui é construído socialmente e este dado pode ser analisado levando em consideração o contexto social na qual a interação se deu. O estudante estava almoçando acompanhado de um colega da mesma idade mais cinco professores, sem a comum presença de sua mãe ou de seu pai o que o colocou pela primeira vez em outro lugar de poder, afinal naquele momento não havia uma relação hierárquica entre professor-aluno, éramos apenas sete pessoas em um restaurante de outra cidade. Ele pôde, de forma totalmente autônoma, decidir o que comer e beber (quadro 2), não se preocupando com o valor que daria e, ao final, pagou sua conta utilizando pela primeira vez seu cartão do banco.

A enunciação é um ato social e dialógico, em que o significado é construído nas interações entre os sujeitos. A interação no restaurante foi muito rica, pois A.C. pôde expressar suas preferências. A comunicação com os professores e o funcionário do restaurante envolveu uma troca, em que ele foi reconhecido como um

sujeito ativo e capaz. Isso não apenas fortaleceu sua confiança, como também o ajudou a se sentir parte integrante de uma comunidade, em que suas opiniões e ações tiveram valor.

A frase final do A.C. ao sair do restaurante nos revelou algo muito valioso a respeito da constituição do sujeito, a partir das relações humanas cotidianas. Volóchinov aponta que

O entendimento das relações humanas só pode ser concreto a partir da lógica da realidade que se faz presente no cotidiano dos sujeitos, da realidade do povo que não pode ser constituída a partir de uma superfície ideal, no entanto, seu valor deve fornecer os embasamentos que amparam a desmedida composição econômica, que nada mais é do que o próprio mundo material, o mundo real e mundo cultural (Volóchinov, 2009)”

Assim, a vivência transcrita e aqui analisada pode ser vista como uma experiência de aprendizagem significativa, em que ele aplicou conhecimentos adquiridos nas atividades propostas na escola (como escrever listas de desejos, analisar gastos e administrar finanças) em um contexto real. Tal experiência, provavelmente, não só contribuiu para seu desenvolvimento cognitivo, mas também com seu desenvolvimento social e emocional, ao permitir que ele exercitasse a autonomia e a responsabilidade em um ambiente seguro e acolhedor.

Volochínov (2018) nos lembra que as interações e experiências concretas são essenciais para a compreensão das relações humanas. No contexto educacional, isso implica a necessidade de práticas pedagógicas que vão além das atividades abstratas e teóricas, promovendo experiências reais e significativas para os estudantes. Ao criar oportunidades de aprendizagem que envolvam interação social e autonomia, afirmamos o valor do contexto social e cultural no/para o desenvolvimento humano

4.2.4 Celular na piscina: o ato responsável

A viagem seguiu, retornamos à pousada, e o celular dele a essa altura estava imerso em um pote de arroz, pois o estudante havia mergulhado na piscina com ele no bolso. A interação com seus pares, que a princípio estava nos combinados como

um lembrete para interação social, passou a ser vista com outro olhar, o que antes era um combinado previamente estabelecido por assim dizer, agora se tornara um movimento decidido de busca pelo outro. O aparelho eletrônico já “não existia mais”, como dito pelo próprio estudante, o que o levou a buscar formas para estar naquele espaço. Assim, foi sozinho à academia onde alguns meninos estavam treinando e pediu ajuda para utilizar os aparelhos, sendo recebido com alegria pelos colegas. No momento de descanso revelou preocupação sobre o que sua mãe iria pensar dele, disse que ficaria muito chateada com sua “falta de cuidado”.

Oliveira (1993 *apud* Rego, 2003) ressalta que a cultura

não é algo pensado por Vigotski como pronto, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de “palco de negociações”, em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. (Oliveira, 1993, p.38)

Desta forma, percebo que o estudante deu significado ao que havia entendido como importante em seu processo de elaboração de escrita de combinados ainda no ambiente escolar e por isso se mostrou preocupado, pois valorizava o aparelho e mais, antecipava que se esperava dele que fosse mais cuidadoso. É fundamental que o professor tenha a empatia de explicar aos estudantes que qualquer pessoa, seja ela autista ou não, está sujeita a momentos de empolgação e/ou distração, a ponto de mergulhar em uma piscina com um celular no bolso.

Oliveira (2022, p. 220) alerta para não cairmos no que Ponzio chama de “armadilha mortal da identidade”,

ao opormos afásicos e não-afásicos, terapeuta e paciente [em nosso caso autistas e não-autistas, professores e alunos] ao enquadrarmos os sujeitos em categorias previamente definidas com um propósito normatizador, cancelamos as diferenças, desrespeitamos a singularidade de cada ato/indivíduo. Segundo Ponzio (2010), é o outro quem deve reconhecer alguém como único, um princípio da alteridade.

Não devemos reduzir nossos estudantes aos “sinais” de autismo, ali estava um jovem que gosta muito do seu celular, e ao se dar conta que mergulhou com ele no bolso demonstrou tristeza, frustração e preocupação com sua mãe. Quem nunca pensou ao menos uma vez: “minha mãe vai me matar?”

Ainda nesse sentido, encontro o ressoar da voz de Oliveira (2022) quando este dialoga com Bakhtin, afirmando o nosso lugar em relação ao outro, que não se

confunde com ele, mas procura vê-lo do seu ponto de vista, podendo exercer o olhar exotópico. Neste sentido, não reproduzimos a reação de dor de outra pessoa, mas oferecemos apoio, pois

compreender um objeto significa compreender o meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento, o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração. (Bakhtin, 2010, *apud* Oliveira, 2022, p.221)

Uma condição como o autismo revela uma forma diferente de lidar com o mundo, com condições próprias, mas ainda assim o senso de responsabilidade existe, dentro das condições de cada um. O evento na piscina refletiu uma preocupação por parte do A.C. com as consequências de seus atos, e sabemos da importância de os estudantes se preocuparem com essas consequências e se responsabilizarem por elas, para tal, a intervenção do professor deve ser no sentido de colaborar com eles para que lidem com imprevistos de forma mais amena possível.

4.2.5 A pizzaria: Ensino Colaborativo e a tessitura de interlocução entre pares

O compromisso marcado para a noite seria a ida a uma pizzaria e esse evento pairava no ar como o grande acontecimento para todos os estudantes. Nitidamente eles escolheram suas roupas com apreço, as meninas se maquiaram, os meninos se mostravam uns para os outros, tiravam fotos, A.C. fez questão de mostrar sua roupa e seu colar de lobo. Ainda ali na pousada, o estudante havia antecipado em sua cabeça o sabor de pizza que comeria e logo fez questão de compartilhar o que estava planejando.

Quadro 4 Recorte dialógico 3- “Na pizzaria”

Locutor	Fala lembrada pela pesquisadora
A	<i>Lá na pizzaria vou comer pizza de calabresa e para beber vou pedir um limoneto</i>
Pesquisadora	<i>Você já foi a um rodízio de pizzas?</i>
A	<i>Já fui na pizzaria</i>

<i>Pesquisadora</i>	<i>Como você acha que funciona uma pizzaria que tem rodízio de pizzas?</i>
<i>A</i>	<i>As pizzas ficam girando e as pessoas vão comendo</i>
<i>Pesquisadora</i>	<i>Você acha que é possível as pizzas ficarem girando sozinhas? Como será que funciona?</i>
<i>A</i>	<i>O garçom passa com elas</i>
<i>Pesquisadora</i>	<i>Isso mesmo, com vários sabores, o interessante do rodízio é a variedade e a possibilidade de comer para além da pizza que estamos acostumados em uma só noite</i>
<i>A</i>	<i>Vou comer a de calabresa</i>
<i>Pesquisadora</i>	<i>Ok</i>

Nesse momento o assunto se deu por encerrado, estávamos falando de um lugar hipotético até então. Aqui há um ponto específico para análise, mais uma vez se dá sobre o que temos cristalizado em nosso olhar e em nossa prática diante de estudantes com autismo, quando A.C. diz que “as pizzas ficam girando e as pessoas comendo”, faço uma intervenção o indagando se as ele acha que as pizzas ficariam “girando sozinhas”, o que revela que às vezes a identidade sobre um diagnóstico nos faz pressupor coisas genéricas sobre indivíduos que são singulares. Será que não foi só um modo de dizer? Por que era esperado que ele pensasse que as pizzas girassem sozinhas?

Saímos da pousada por volta das 19 horas. Ao chegar à pizzaria, os professores naturalmente sentaram-se juntos e A.C. se encaminhou à nossa mesa. Sugerimos que ele buscasse algum grupo de colegas para compartilhar aquele momento e me antecipei na direção de alguns grupos informando a respeito do movimento que ele faria. Os estudantes o convidaram e assim ele pode escolher o grupo que quis. As relações sociais entre estudantes são fundamentais para o desenvolvimento integral, e o Ensino Colaborativo oferece um arcabouço teórico e prático para promover a inclusão e a participação ativa de todos eles.

Os professores ficaram à distância observando as movimentações na mesa onde ele estava sentado. Ao garçom, o estudante solicitou um limoneto e a pizza de calabresa, o garçom respondeu que a pizza escolhida logo seria servida e A.C., diferente dos colegas, ia negando todas as possibilidades de sabores que eram ofertadas. A pizza de calabresa chegou, ele comeu então me levantei e fui até lá.

Quadro 5 - Recorte dialógico 4- “Na pizzaria 2”

Locutor	Fala lembrada pela pesquisadora
Pesquisadora	<i>E aí, estão gostando daqui meninos?</i>
Um dos meninos	<i>Sim, aqui é muito maneiro e as pizzas são muito gostosas</i>
Pesquisadora	<i>E você A.C., está gostando?</i>
A	<i>Sim, comi pizza de calabresa e, para beber, um limoneto</i>
Pesquisadora	<i>Olha, é uma ótima oportunidade para experimentar outros sabores, o que acha?</i>
A	<i>Não obrigada, só como pizza de calabresa</i>
Pesquisadora	<i>Você gosta do queijo da pizza?</i>
A	<i>Sim</i>
Pesquisadora	<i>Você sabe que a pizza de calabresa é antes de tudo uma pizza de muçarela?</i>
A	<i>Tem queijo na pizza de calabresa. (...)Eu vi meus amigos comendo, mas eu como pizza de calabresa</i>
Pesquisadora	<i>Entendo. Você não viajava e agora está aqui em Paraty, isso significa que está experimentando algo diferente do que está acostumado?</i>
A	<i>É verdade</i>
Pesquisadora	<i>Gosto muito da pizza de calabresa, também é minha favorita, de vez em quando como algum outro sabor, mas gosto mesmo da de calabresa.</i>
Amigo- M	<i>A minha preferida também é calabresa, mas hoje vou comer um montão, porque é de graça.</i>
Amigo-JP	<i>Vamos aproveitar e comer várias, come também A.C.</i>
A	<i>Vou comer muçarela</i>

A.C. comeu a pizza de muçarela, disse que estava bem gostosa, mas que preferia a de calabresa. Um dado importante nessa interação discursiva se deu a partir do momento que os amigos se colocaram no discurso, enquanto o diálogo se dava somente com a professora, a resposta seguia “gosto de calabresa”, quando os amigos se mostraram empolgados com a possibilidade de comer para além do que estão acostumados, A.C. se permitiu experimentar e, segundo minha hipótese, isso se deu porque eles estavam falando entre pares. Pertencer a um grupo está para

além de sentar-se à mesma mesa, envolve o que se tem em comum, a capacidade de troca e partilha.

Este episódio me remete a dois conceitos fundamentais, um para Vigotski (2009) e outro para Bakhtin (2010), sendo, respectivamente, a Zona de Desenvolvimento Iminente e mais uma vez o conceito de alteridade

Vigotski(2009) destacou a importância das interações sociais no desenvolvimento cognitivo, afirmando que o aprendizado é mediado socialmente, o que incide no conceito da Zona de Desenvolvimento Imediato. Motivado por estar sentado junto aos colegas e podendo trocar com eles, A.C. conseguiu se permitir uma experiência diferente. Ao intervir, propondo que o estudante se juntasse a seus colegas, o professor promove exatamente esse tipo de interação, permitindo assim que se beneficiem das experiências e conhecimentos dos outros estudantes.

Segundo Bakhtin (2010), sendo a alteridade constituidora do sujeito, o "eu" só pode se compreender e se definir na relação dialógica com o "outro". A partir do momento que outros colegas revelam algo em comum, A.C. percebe que não era só a professora que gostava de calabresa e comia muçarela, era o grupo que ele escolheu e decidiu estar.

Enquanto os meninos comiam diversas pizzas sem perceber, sugerir e/ou questionar se A.C. seguiria em um rodízio comendo um único sabor, ele seguiu na escolha. Observei que a partir do momento que há interlocução, a multiplicidade de vozes se expande, e experimentar se torna uma possibilidade de construção e reconstrução conjunta de reavaliar sentidos e significados. A interação social entre estudantes, e mais, a construção de vínculos, é crucial para o desenvolvimento da empatia, cooperação e comunicação e nos revela como a intervenção dos professores pode fazer a diferença no estabelecimento de relações saudáveis e no fortalecimento do senso de comunidade. Percebo no grupo que interagiu com o estudante naquele momento, o exercício de alteridade, em que o mundo da cultura se encontra com o mundo da vida, a partir da existência única do A.C. e naquele cronotopo, um evento único que constitui uma marca nos sujeitos. Como enfatizam Pajeú e Miotello(2018)

O centro de valor da alteridade, a unicidade do sujeito pelo ato responsável é o que permite os acontecimentos que circunscrevem a cultura se concretizarem como vivacidade, posto que para Bakhtin a cisão entre a vida e a cultura torna esses dois domínios objetificados e como resultado desse processo temos dois mundos que se

confrontam, dois mundos categoricamente fechados: o mundo da cultura e o mundo da vida – o mundo no qual se objetiva o ato da atividade de cada sujeito e o mundo em que tal ato verdadeiramente, irrepitivelmente, incide e tem lugar. Isso faz despontar direções contrapostas: uma unidade objetiva de um domínio da cultura e a singularidade irrepitível da vida vivenciada na sua concretude, entretanto não sob um plano unitário e único. Exclusivamente o evento singular do existir no seu acontecer pode compor essa unidade única. (Pajeú, Miotello, 2018. p. 3)

Assim, o trabalho do professor do Ensino Colaborativo está para além do ensino-aprendizagem de conteúdos escolares; “nossa aposta é na tessitura de um mundo mais democrático, em que diferentes grupos, onde sujeitos e sociedades tenham exercícios de solidariedade, escuta, conversa e partilha” (Alves, 2023, p.2.). Nessa perspectiva, o professor age conectando conhecimento, estudantes, professores, espaços, criando assim um ecossistema educativo (Krenak, 2024) onde todos têm voz e participação. Esse tipo de estratégia é essencial para a construção de uma comunidade escolar cada vez mais inclusiva, onde cada indivíduo se sinta valorizado e parte integrante do coletivo.

Nestas intervenções docentes que aqui estamos chamando de estratégias pedagógicas no trabalho com/na/da linguagem, o docente se coloca no lugar de interpelação, daquele que questiona, supõe significados, faz trocas dialógicas, exerce o olhar alteritário e exotópico. Insisto na negociação de sentidos, em busca de um significado que estabeleça um terreno estável e comum na comunicação. O episódio seguinte reforça esta hipótese.

4.2.6 “Foi a pior ideia do mundo andar pela rua de pedras”; intervenção docente em uma arena de disputas em busca do significado socialmente constituído

O dia seguinte amanheceu lindo, ensolarado. O combinado era que o segundo dia seria para atividades livres. Tivemos grupos de estudantes que optaram por passar o tempo na piscina, outros se dedicaram às compras de souvenirs e passeios pela cidade. A.C. ouviu alguns amigos dizendo que fariam um passeio de barco e se interessou, assim, orientei que buscasse informações: sairiam por volta das 11h30 em direção ao cais e deveriam pagar a quantia de R\$ 25,00 por pessoa.

No horário marcado, todos estavam no saguão da pousada de onde saímos, caminhando por entre as vielas históricas de Paraty. À medida que avançávamos, A.C. deixava transparecer seu desconforto por estar caminhando:

Quadro 6 - Recorte dialógico 5- “Passeio de barco”

Locutor	Fala rememorada pela pesquisadora
<i>Pesquisadora</i>	<i>O que você vai fazer agora?</i>
<i>A.C.</i>	<i>Andar de barco</i>
<i>Pesquisadora</i>	<i>com quem?</i>
<i>A.C.</i>	<i>com a turma toda e com a senhora também</i>
<i>Pesquisadora</i>	<i>Eita, que virei uma senhora agora...E onde você está aqui?</i>
<i>A.C.</i>	<i>Eu to aqui na rua de pedrinhas que os escravos negros construíram, quando eram escravizados pelos portugueses</i>
<i>Pesquisadora</i>	<i>Isso</i>
<i>A.C.</i>	<i>chegando no final, podemos ver cais dos barcos...</i>
<i>Pesquisadora</i>	<i>Onde você vai fazer um lindíssimo passeio de barco...</i>
<i>Pesquisadora</i>	<i>agora pouquinho você estava chateado me falando: “nunca mais eu volto a Paraty”, por que?</i>
<i>A.C.</i>	<i>Porque foi a pior ideia do mundo andar pela rua de pedras</i>
<i>Pesquisadora</i>	<i>Nossa, A.C., a pior ideia do mundo? Achei pesado, não acha pesado? Pensa, pior ideia do mundo?</i>
<i>A.C.</i>	<i>To brincando</i>
<i>Pesquisadora</i>	<i>Vamos pensar um pouco, a pior ideia do mundo pode ser uma guerra, não acha?</i>
<i>A.C.</i>	<i>É...</i>
<i>A.C.</i>	<i>Acho uma má ideia andar pela rua de pedras</i>
<i>Pesquisadora</i>	<i>Hum, parece mais adequado a essa experiência aqui, né?</i>
<i>A.C.</i>	<i>Eu acho uma má ideia andar pela rua de pedrinhas, é desconfortável</i>
<i>Pesquisadora</i>	<i>Agora você está em terra firme, como se sente?</i>
<i>A.C.</i>	<i>Estou em terra firme e nada de ruim vai me acontecer!</i>
<i>Pesquisadora</i>	<i>Quando você estava nas pedrinhas podia te acontecer algo ruim?</i>
<i>A</i>	<i>eu poderia tropeçar e cair</i>
<i>Pesquisadora</i>	<i>você quer segurança, né? estou percebendo que você quer se sentir seguro</i>
<i>A.C.</i>	<i>É isso</i>

<i>Pesquisadora</i>	<i>E como você está se sentindo para fazer o passeio de barco, está animado?</i>
<i>A.C.</i>	<i>Tô preparado</i>
<i>Pesquisadora</i>	<i>Então tá bom</i>

Como já citei, aos 11 anos de idade, quando cursava o 5º ano, A.C. participou de uma expedição a Paraty como culminância do projeto reservado àquele ano de escolaridade e, ao analisarmos o enunciado: “Eu tô aqui na rua de pedrinhas que os escravos negros construíram quando eram escravizados pelos portugueses”, podemos atribuir ao seu conhecimento prévio e construído em contexto escolar, tal qual Gonçalves e Goulart(2021) apontam: “Somos hoje o resultado do enredamento dos textos/*discursos* que banham e banharam a nossa vida nas experiências que vivemos”. (Gonçalves e Goulart, 2021, p.58,).

As ruas de pedras do centro histórico de Paraty são muito encantadoras. As suas pedras "pé de moleque" irregulares e dispostas em todas as vias torna a experiência de andar por entre as ruas não tão fácil. Tais vias foram construídas de forma a permitir a drenagem das águas das chuvas e limpeza das ruas naquela época e proporcionam uma caminhada que nos transporta ao século XVIII. Em Paraty, cada pedra parece contar uma história, fazendo das ruas um patrimônio cultural vivo e palpável. Essa é a minha percepção do local e sei que é compartilhada com muitas pessoas que já tiveram a oportunidade de lá estar, contudo, as pessoas não sentem suas experiências da mesma maneira como podemos observar nos enunciados de A.C., já que, para ele, foi a “pior ideia do mundo”.

E aqui no momento de analisar este episódio, me pergunto: Qual(is) será(ão) o(s) sentido(s) atribuído(s) por A.C. ao vivenciar a experiência de caminhar por aquelas ruas? Vou analisar detalhadamente esse episódio, refletindo sobre as múltiplas camadas de significados presentes na nossa interação dialógica.

Ao refletir sobre a ética, linguagem e diálogo, Bakhtin apresenta o conceito de ato singular, que me faz compreender que os encontros no mundo são momentos únicos que não podem ser replicados:

Neste preciso ponto singular no qual agora me encontro, nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular e no espaço singular de um existir único. E é ao redor deste ponto singular que se dispõe

todo o existir singular de modo singular e irrepitível. (Bakhtin, 2010, p.96.)

Pensando a partir da arquetônica do ato singular (Bakhtin, 2010), ir a Paraty é um acontecimento único. A experiência do menino A.C. aos 11 anos não é passível de ser repetível para o jovem A.C., de 18. Cada visita é única, e as percepções dessa pessoa podem se modificar com o tempo. A referência de A.C. aos negros escravizados que construíram aquelas ruas é uma voz polifônica que, como afirma Pino (2005, p. 154) ancorado em Vigotski, “revela o processo de internalização da cultura, as quais fazem parte da história social dos homens”. Essa voz pode ter influenciado seus sentimentos de desconforto, adicionando uma camada emocional complexa à sua experiência, reconhecendo o sofrimento passado, afinal, o diálogo ilustra um conflito entre a experiência imediata (o desconforto e o medo de cair) e a compreensão histórica mais ampla (o sofrimento dos negros escravizados).

Vigotski (2009) enfatiza que o aprendizado é um processo socialmente mediado, em que o significado é construído e reconstruído através da interação. Quando o desafiei com a dúvida sobre andar nas pedras ser a “pior ideia do mundo” e ofereci uma comparação com a guerra, meu objetivo era levar A.C. a refletir e reconsiderar seu discurso visto que, para mim, havia uma premente necessidade de moderação do discurso, de forma a se aproximar do significado histórico-cultural-socialmente estabelecido, constituído, rompendo, de certa forma, com o lugar social de Paraty quando diz que “é a pior experiência do mundo”. É ruim para ele, mas não para todos. Não é o caso de negociar sentidos? Naquele momento sim!

A intervenção tinha como objetivo negociar o significado que A.C. atribuiu à sua experiência. Essa mediação faz parte do processo de responsividade, em que o enunciado é continuamente ajustado e reformulado. A reconfiguração da expressão “pior ideia do mundo” para “uma má ideia” mostra a reavaliação de sua experiência e como o diálogo pode reposicionar ideologicamente um enunciado. Este processo é um exemplo de como os significados não são fixos e sim continuamente reconstruídos através do diálogo, o que resulta na construção de significados compartilhados. A experiência de andar pelas ruas de pedras é ressignificada de uma maneira que ambos possam concordar e entender.

Ao mesmo tempo, penso que, enquanto professores, devemos refletir sobre nossa prática, inicialmente compreendendo nosso lugar de privilégio para provocar contrapalavras, isto é, respostas que dialogam com a fala original dos estudantes. Este reconhecimento é essencial para o desenvolvimento do seu pensamento crítico e autonomia intelectual, mas também envolve criar espaços para que expressem suas próprias interpretações e reconstruam seus entendimentos.

É imperativo que nos questionemos constantemente a respeito de nossas próprias práticas pedagógicas. Será que estamos realmente ouvindo e acolhendo a voz dos estudantes, ou estamos impondo nossas próprias interpretações e significados? Estamos facilitando um diálogo genuíno ou perpetuando um discurso de autoridade, no sentido de impor significados estabelecendo o que é considerado verdadeiro, correto ou aceitável? Ao analisar esse diálogo com A.C., percebo a importância de equilibrar a orientação com a tentativa de compreensão da perspectiva do estudante. Essa intervenção visava enriquecer a experiência de aprendizagem, mas também preciso estar atenta para não silenciar a voz dos estudantes com a minha própria visão. O equilíbrio é crucial para uma prática pedagógica verdadeiramente dialógica e inclusiva. Em suma, esta pesquisa me leva a reafirmar que a prática pedagógica deve ser constantemente refletida e ajustada para contribuir para um ambiente de aprendizagem onde as vozes dos estudantes sejam ouvidas e respeitadas, e onde o diálogo seja uma ferramenta para a construção conjunta do conhecimento.

Assim, a contrapalavra nascida do olhar exotópico permitiu que o estudante mudasse sua perspectiva sobre a experiência de caminhar pelas ruas de pedras. Ele passa de uma visão extremada para uma avaliação mais equilibrada e contextualizada, demonstrando maturidade ao ser capaz de refletir sobre suas emoções e reconsiderar suas expressões, aprendendo a articular melhor seus sentimentos e percepções.

4.2.7 A viagem de volta: reconhecer o protagonismo do estudante em face do processo do conhecimento

A viagem estava terminando. As turmas foram entrando nos ônibus com visível alegria e deixando a certeza de que o que vivenciaram ficaria para sempre guardado na memória de cada um. A.C. buscou seu assento, organizou seus pertences, estando claramente contente e exausto. Revelou estar sentindo bastante saudade da mãe e o desejo de vê-la logo. Com a viagem de volta seguindo, não demorou muito para que em voz alta, ele começasse a relatar como havia sido a sua experiência. Curiosamente, não direcionou sua fala a alguém específico, apenas foi narrando.

A.C.	<i>Foi uma aventura andar de barco, o navegador foi guiando o barco até muito longe e depois chegamos em uma praia linda. Os amigos e a Tati pularam lá de cima do barco, eu não quis mergulhar porque não queria molhar meu cabelo, mas fiquei com os pés na água e vi muitos peixinhos. Na volta, nosso barco quebrou e foi muito assustador, então veio outro barco dos estudantes e o navegador desse barco ajudou o nosso navegador, fez um barulho assustador, fiquei com medo, mas o barco voltou a funcionar, vivemos uma história de terror em alto mar, muitos piratas por todos os lados.</i>
------	--

À medida em que A.C. ia narrando suas vivências, as pessoas foram se interessando pelo que ele estava dizendo. Alguns dos colegas que estavam no mesmo barco compartilharam suas vivências também, e o professor de Português o interpelou, buscando saber mais sobre a aventura que havia se tornado o passeio de barco. O estudante é apaixonado por criar histórias, desde muito pequeno sempre dava um final inesperado para as histórias que ouvia nas rodas de livros, reescrita de contos, dentre outras atividades. Um dos seus gêneros favoritos é o terror e nas aulas de Literatura, Redação e Língua Portuguesa, A.C. sempre fazia intervenções nos textos buscando elementos desse gênero.

O nosso barco havia se transformado em um navio abandonado e um outro barco que surgiu com estudantes que atravessavam o mar, na imaginação do A.C., se transformou em um navio recheado de piratas. Souza (1997), ancorada pelos pensamentos de Vigotski, afirma que a imaginação é uma experiência da linguagem. Na sequência diz que

Encontramos em Vygotsky um caminho que nos leva a observar a relação da criança com seus jogos. Na experiência da criança não há limites rígidos entre imaginação e realidade; a forma peculiar com que a criança é capaz de lidar com o mundo objetivo nos permite uma compreensão mais profunda dos mecanismos da atividade criadora do homem. (...) Isso porque as crianças não se limitam

apenas a recordar e reviver experiências passadas quando brincam, mas as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas possibilidades de interpretação e representação do real, de acordo com suas afeições, suas necessidades, seus desejos e suas paixões. A criança ao inventar uma história, retira os elementos da fabulação de experiências reais vividas anteriormente, mas a combinação desses elementos constitui algo novo (Souza, 1997, p. 148).

Ao se referir à ideia da imaginação da criança, Souza contribui para que eu pense no desenvolvimento da linguagem. Enquanto o ônibus atravessava por entre as curvas sinuosas em meio a um tempo bem fechado, A.C. falava, virava e olhava pela janela, prestando atenção aos elementos que compunham o cenário, até que recomeçou a narrativa:

Era uma tarde bem sombria, tudo estava cinza, muitas nuvens no céu, de repente um barulho muito forte no meio do mato, kabum, era um trovão bem assustador, muitos moradores daquelas casinhas ficaram aterrorizados, começou a chover, a pista ficou escorregadia e então o ônibus virou...

Nesse momento, muitos colegas demonstraram um certo incômodo. Então o professor de Literatura disse para o A.C. que a história de terror dele estava muito assustadora, perguntou se ele poderia pensar em outras possibilidades.

Apesar de sabermos que a história que A.C. estava construindo, embora assustadora, era uma expressão de sua criatividade e de seu fascínio pelo gênero de terror, o professor, a partir de um ponto de vista privilegiado e exotópico, viu a necessidade de negociar novos rumos para ela, afinal, a narrativa não é um monólogo estático, mas um diálogo dinâmico, em que o sentido é continuamente negociado e transformado através das interações sociais. A história inicial, embora completa em sua primeira versão, é aberta a novas interpretações e reformulações com base nas respostas dos ouvintes. A sugestão do professor para que A.C. pensasse em novas possibilidades para o enredo refletiu a necessidade de adaptar a narrativa ao contexto e às emoções presentes no momento.

Analisando este dado, me sinto transportada para as rodas de livros quando estes mesmos estudantes eram ainda pequenos. Desde muito cedo, eram estimulados a refletir criticamente a respeito do que liam, consumiam e produziam, tornando o processo de leitura e escrita muito vivo e dinâmico. Era muito comum surgirem possibilidades variadas de enredo, com novos finais até mesmo para histórias clássicas. Lembro como eles ficavam superatentos às histórias que

contávamos. Esse processo de interação e resposta é fundamental para a formação do sentido, em que a identidade do narrador e dos ouvintes é continuamente construída e reconstruída através da interação constante. Conforme explicita Andrade (2013), a proposta pedagógica do Departamento de Ensino Fundamental-DEF contempla uma forma de ensinar em que

As atividades de escrita propostas pelos docentes do DEF são organizadas em torno de projetos didáticos, planejados com a finalidade de: a) construir um leitor real para os textos, propondo sua apresentação em situações combinadas com o grupo para determinada plateia; b) trabalhar com textos “reais”, isto é, não artificializados para o uso didático; c) promover a aproximação com os conteúdos escolares com base nos diferentes saberes postos pelas crianças; d) partilhar um objetivo comum, para o qual concorra a diversidade de experiências. (Andrade, 2013, p. 47)

Cada reação, seja de medo, curiosidade ou ansiedade, adiciona camadas ao tecido da história, influenciando seu desenvolvimento e impacto. A resposta imediata dos colegas destaca a natureza coletiva da experiência narrativa.

A.C. riu de toda a situação, afinal, ele sabe que histórias de suspense e terror geram no público reações variadas, e modificou o final da história dizendo que os moradores das casinhas eram muito corajosos e o motorista do ônibus muito bom e que “naquela tarde sombria um motorista dirigia por estradas escorregadias prestando muita atenção”.

Esse evento final me levou a ter certeza da capacidade do estudante em ser autor de sua própria história. A.C. habita o discurso, é sujeito que se constitui na/pela linguagem, e ter a clareza de que nossos estudantes são sujeitos da linguagem é possível quando estabelecemos uma prática pedagógica dialógica. Esta prática, fundamentada na perspectiva histórico-cultural, valoriza o processo de ensino-aprendizagem como uma construção conjunta, em que o professor precisa acreditar no potencial do estudante, construir laços, conhecer profundamente o aluno e proporcionar um ambiente onde a interação e o diálogo são centrais para o desenvolvimento cognitivo e emocional.

4.2.8 E depois da viagem: o lugar da narrativa na constituição da pessoa

Já vivi muitos momentos marcantes ao longo da minha profissão. Contudo, ouvindo tudo o que A.C. estava narrando em nosso retorno, com tanta riqueza de detalhes, inclusive inserindo elementos vindos da imaginação que compunham tão perfeitamente o contexto, rememorando os momentos que passamos em Paraty, me peguei refletindo sobre a beleza da experiência. Pensei nas possibilidades pós-viagem e a primeira palavra que me veio à mente foi “memória” e a segunda “registro”.

Observando o movimento que A.C. fez, percebi que ele construiu sua narrativa a partir do resgate de memórias. Ele não apenas recuperou lembranças, como também criou narrativas carregadas de referências, ecos e respostas aos discursos anteriores. Enquanto eu o olhava, várias perguntas surgiam: que novas teias poderíamos tecer ao chegarmos no ambiente escolar de modo a seguir dando voz à experiência vivida tendo a consciência que tais experiências quando bem planejadas são carregadas de natureza formativa? Quais marcas seguiram impressas?

Reis (2021) aponta que é preciso reconhecer que somos sujeitos de histórias e que, ao mesmo tempo em que as tecemos, formamo-nos continuamente por meio delas. Trazendo essa ideia para o campo das relações de ensino, Smolka (2019) nos provoca a refletir sobre os sentidos que construímos a partir do que as crianças trazem/fazem. Que sentidos vão se produzindo nas relações de ensino? A.C. estava ali, inteiro, confiante e compartilhando sua existência com cada um de nós. Isso foi possível pelos vínculos estabelecidos, pela confiança que cada professor depositou nele, acreditando em sua capacidade, reconhecendo-se e se construindo diariamente, desde pequeno, como um ser capaz. Smolka (2010) chama atenção para

a importância do afeto na relação de ensino – relações interpessoais que impregnam de afeto o objeto de conhecimento, impregnam de afeto a relação dos sujeitos (professora, crianças) com o conhecimento. Outra questão, dentre tantas possíveis, é como a posição da criança na rede de relações, o lugar de saber que a criança ocupa na sala, as imagens que dela se formam, as formas de mediação da professora e de participação das crianças, mostram-se

constitutivos das relações da criança com o conhecimento. (Smolka, 2010, p. 7)

A.C. estava prestes a ser o primeiro estudante autista a se formar no Instituto de Aplicação, a alegria da comunidade escolar era enorme, assim, nada mais coerente do que ele chegar a essa marca final reafirmando o protagonismo do seu processo formativo, de sua própria história.

Assim, qual seria o próximo ato? Qual seria o movimento entre o reino dos sentidos e o reino dos significados? Como poderíamos representar e materializar a experiência vivida? Surgiu a terceira palavra: escrita. Tínhamos a memória, a narrativa e a escrita como percurso para eternizar a vivência de A.C., em comunhão com os pressupostos de Goulart e Gonçalves (2021) quando afirmam a necessidade de a escola partir de experiência de vida das crianças, que vão sendo construídas na interação dialógica da realidade sócio-histórica tendo o texto como unidade de trabalho”. Esse registro não só preservaria a memória da viagem, como também conectaria suas experiências pessoais com os conceitos científicos e culturais aprendidos na escola, uma vez que a ida a Paraty proporcionou experiências de diferentes ordens: matemáticas, linguísticas, históricas, geográficas, artísticas.

Smolka(2019) chama atenção para o fato de que:

a atividade de escrever leva a elaborações sobre a escrita; ao tentar registrar a fala, as crianças atentam para a dimensão sonora da língua, buscam e elaboram sobre os diversos modos e possibilidades de grafar os sons; que, ao acompanhar os “tateios experimentais” das crianças, podemos vislumbrar aspectos de seus modos de operar e compreender como “uma regra pode se tornar um desejo”; que escrever não é só desenhar ou grafar a fala, mas é registrar o pensar; que registrar o pensar é lidar com a complexidade do funcionamento mental – envolvendo emoção, memória, imaginação, significação... processos vão sendo forjados numa dinâmica interação desde a mais tenra idade. (Smolka, 2019, p.24)

A autora enfatiza que ao acompanhar os "tateios experimentais", podemos compreender como “uma regra pode se tornar um desejo” e perceber, especialmente, que escrever é registrar o pensamento, lidando com a complexidade do funcionamento mental que envolve emoção, memória, imaginação e significação.

O exercício de escrita de listas de desejos (o que deseja comprar e quanto de dinheiro dispõe para isso) e da lista de combinados antes da viagem inspiraram as atividades que vieram depois. Assim, a proposta inicial foi dividida em algumas

etapas sendo: 1) analisar e registrar os próprios gastos através dos extratos bancários conforme orientação dos professores de Matemática; 2) escrever relato de viagem; 3) Descrever os pontos positivos e negativos da experiência.

Para a realização dessa proposta, fomos até a sala destinada ao Atendimento Educacional Especializado, pois lá era bastante silencioso. O estudante sempre pedia para colocar músicas e demonstrava alegria durante a escrita. Quando essa etapa chegou ao final, ele perguntou se não tinha mais, o que me fez perceber que o processo de retomada dos eventos passados por meio da escrita motivou o estudante. Assim, iniciamos um diálogo.

Quadro 7 - Recorte dialógico 6 “O narrador”

Locutor	Fala rememorada pela pesquisadora
<i>Pesquisadora</i>	<i>A.C, foi tão importante a sua ida a Paraty, olha quantas coisas você viveu. Experimentou tantas coisas boas quanto ruins e não eu quem está dizendo isso, foram suas vivências a partir do que decidiu escrever. Nós estamos desde o início do ano fazendo alguns registros seus. O que você acha de escrever sua história desde quando você é pequenininho na escola?</i>
<i>A.C</i>	<i>Eu não consigo lembrar desde quando era pequeno</i>
<i>Pesquisadora</i>	<i>Olha tudo o que você já fez até aqui, é muita coisa. Você disse na abertura das Olimpíadas, que você é o primeiro estudante autista a se formar na escola, você está chegando até aqui provando para si mesmo que é muito capaz. Narrar a sua história é um presente enorme para você, para sua família e para escola como um todo.</i>
<i>A.C</i>	<i>Quero escrever um livro, mas é difícil</i>
<i>Pesquisadora</i>	<i>Mas estamos aqui para te ajudar</i>
<i>A.C</i>	<i>Tá bom!</i>

Aqui retomo o conceito de narrador de Benjamin (1987a), especialmente para pensar os arquétipos de narradores, o marinheiro-comerciante e o camponês-sedentário. Cada um destes arquétipos traz à tona diferentes aspectos da experiência humana e da transmissão de conhecimento.

O marinheiro-comerciante é o narrador que viaja, que vê o mundo, experimenta diferentes culturas e retorna com histórias cheias de aventura e novidade. Este arquétipo é representado por figuras como Sinbad, o Marujo, cujas narrativas são ricas em diversidade e cheias de eventos extraordinários. As histórias

do marinheiro são carregadas de exotismo e de um conhecimento vasto e variado, provenientes de suas muitas viagens.

Por outro lado, o camponês-sedentário representa o narrador que permanece em um lugar, vivendo uma vida mais estável e ligada à terra. Suas narrativas são baseadas em uma experiência acumulada ao longo do tempo, na sabedoria transmitida de geração em geração. As histórias do camponês são ricas em tradições e rituais, refletindo uma conexão profunda com a comunidade e o ambiente local. Ao propor que A.C. narrasse sua história de vida na escola, foi criada uma conexão entre os dois arquétipos de narradores identificados por Benjamin (1987a) o marinheiro-comerciante e o camponês-sedentário. A.C., ao contar sua história, assume o papel do camponês que viveu uma vida estável no "vilarejo" da escola, acumulando experiências ao longo do tempo. No entanto, ao descrever suas interações e aprendizados, ele também toca e é tocado por diferentes "vozes", como um marinheiro que traz novas histórias de suas viagens.

Além disso, Benjamin (1987a) argumenta que a narrativa permite compartilhar experiências e compreender o mundo de maneiras mais complexas, ajudando na construção de identidade e comunidade. A atividade proposta a A.C. não foi simplesmente um exercício de avaliação, mas uma oportunidade para ele contar sua história a partir de sua perspectiva, materializando suas memórias e interações por meio da escrita. Isso transforma momentos vividos em recursos de aprendizagem significativos, ampliando a compreensão e ressignificando suas experiências. Em um mundo onde a informação é muitas vezes fragmentada e superficial, narrar, portanto, oferece uma profundidade e uma continuidade que nos ajudam a construir um senso de identidade e de comunidade.

Neste viés, o objetivo não era construir um instrumento de avaliação e sim conferir a ele a possibilidade de contar a sua história a partir de um ponto de vista: o dele. Tavares (2013) nos lembra que "o ensino de Língua Portuguesa tem sido marcado, tradicionalmente, como uma prática enfadonha e sem sentido, em que desaparece o aluno-sujeito, aquele capaz de criar, imaginar, para surgir então o aluno-função". Assim, ao materializarmos suas memórias e interações por meio da escrita, estaríamos não apenas focando no ensino da língua, mas registrando momentos, reconhecendo, valorizando o ser-humano que estava diante de nós e transformando aquela prática em um potente recurso de aprendizagem, ampliando a compreensão e ressignificando a experiência vivida.

Lembrando que ensinar e significar encontram-se na mesma raiz comum, e admitindo que “a significação é função da relação com o outro” (PINO, 2005), podemos, nessa relação, mobilizar com as crianças a memória do futuro, ampliando o olhar para acolher o ainda não conhecido. Privilegiar os modos singulares de falar e de pensar das crianças na apropriação da cultura; apurar o olhar e a escuta e reconhecer que palavras e gestos das crianças trazem as marcas de suas histórias e condições de vida; encorajar a vivência da escrita impregnada de sentidos; viabilizar a elaboração da consciência pela forma escrita de linguagem: todas essas atitudes integram os gestos de ensinar (Smolka, 2019, p.25).

A.C. não é mais criança, porém anoro-me no pensamento de Smolka e, tomada pela memória que tenho do Ensino Fundamental I referente às práticas pedagógicas desenvolvidas no instituto, como rodas de notícias, roda de livros, contação de histórias e rodas de conversa, foram cruciais para sua formação. Essas atividades não apenas proporcionaram a A.C. um vasto repertório literário e linguístico, mas também fomentaram sua capacidade de expressão, análise crítica e criatividade. Desde sua chegada ao Instituto de Aplicação aos seis anos de idade, durante o processo de alfabetização, ele sempre foi estimulado a escrever, dada a natureza dos projetos pedagógicos desenvolvidos no instituto. Essas experiências cotidianas foram capacitando-o para o momento de escrever sua própria história acadêmica. Assim, a aplicação dos princípios de Smolka na prática educativa de A.C. exemplifica como a escola pode atuar como um *locus* privilegiado para a construção de significados e para o desenvolvimento integral dos estudantes, independentemente de suas condições específicas.

Estando em comum acordo a respeito da escrita do livro, precisava encontrar uma estratégia para que ele se efetivasse, assim, seguindo na sala destinada ao DAEE, fui paulatinamente revisitando momentos com o estudante, para tal, a primeira estratégia foi lançar mão de perguntas disparadoras, como: Você lembra com quantos anos começou estudar aqui na escola?; Quem te trazia para a escola quando você era pequeno? ; Quem foram suas primeiras professoras?

À medida em que A.C. ia entrando em contato com essas memórias, fomos tecendo uma teia detalhada do seu histórico, para não nos perdemos, perguntei o que ele pensava sobre gravarmos o que ele dizia; prontamente concordou e assim fizemos. Em média, ficávamos entre uma hora e meia a duas horas conversando sobre os anos de escolaridade e os momentos que foram marcantes para ele. Eu poderia sugerir que ele escrevesse ao invés de me contar, contudo, entendendo,

baseada em Volochinov (2009), que a linguagem é um fenômeno essencialmente social, em que o significado é co-construído através das interações verbais, optei primeiro pela interação dialógica de cunho oral, em que o estudante poderia se ouvir, me ouvir e assim, pouco a pouco dando forma ao gênero textual biografia. Assim, caminho na mesma direção de Tavares

Nosso estudo está focado no conceito de linguagem escrita como interação na qual os sujeitos sociais se constituem e são constituídos, na medida em que a consciência e o conhecimento de mundo dos sujeitos resultam como “produto” desse mesmo processo de interação. O texto é um lugar privilegiado de interlocução, interlocução que é espaço de linguagem, de constituição de sujeito. É como a linguagem, primordialmente, que interagimos com a realidade (Tavares, 2013, p. 138)

Tal qual Tavares (2013) preconiza, quando diz que o texto é lugar privilegiado de interlocução”, observei um movimento interessante, inicialmente, o jogo de contrapalavras (Bakhtin, 2009) era muito intenso, isto é, os sentidos iam sendo produzidos na interação verbal entre nós dois, depois, fui percebendo que A.C. foi se apropriando da sua própria história, trazendo elementos muito particulares e específicos, e então, passei a ser sua ouvinte. Quando ficou claro que ele estava mais autônomo em seu dizer, sugeri que começasse a escrever, então, íamos retomando os áudios e a escrita foi dando corpo de forma emocionante às memórias de um ser-humano que a sociedade de antemão diz ter limitações em seus aspectos linguísticos.

Um aspecto essencial deste trabalho é que ele não focou nas limitações, mas nas potencialidades, nas possibilidades e capacidades do estudante, conforme Vigotski (2011) indica ao tratar da questão da compensação da deficiência, da busca por caminhos alternativos em que se valorizam as estratégias e ferramentas que auxiliam no desenvolvimento pleno. Se ao estar diante do estudante e não focasse nele, em quem ele é e sim no diagnóstico que ele tem, possivelmente não lhe proporia escrever sua história, contudo, sabendo se tratar de um estudante com autismo e tendo consciência das especificidades referentes a questões que envolvem comunicação e linguagem que o atravessam, lancei mão de um recurso como o gravador de áudio, utilizando-o como um instrumento para compensador de deficiência. Privilegiar os modos singulares de falar e de pensar dos estudantes na apropriação da cultura; apurar o olhar e a escuta e reconhecer que palavras e gestos são veículos essenciais para a construção de significados, a prática

pedagógica, nesse sentido, deve considerar a riqueza da experiência individual de cada estudante e suas formas pessoais de expressão.

É necessário lembrar que as leis do desenvolvimento da criança anormal e da criança normal revelam-se, para nós, como uma lei única naquilo que é essencial. O meio desfavorável e a influência que surge no processo de desenvolvimento da criança conduzem, frequentemente e com mais força, a criança com atraso mental a momentos negativos adicionais, que, além de não ajudarem a vencer o atraso, agravam e aumentam sua deficiência inicial. (Vigotski, 2011, p.195)

O desenvolvimento insuficiente das funções superiores está relacionado ao desenvolvimento cultural insuficiente da criança com atraso mental, a sua exclusão do meio cultural circundante e ao abandono da “nutrição” do meio. (Vigotski, 2011, p. 197)

Para isso, o papel do professor vai além da simples transmissão de conhecimento. O educador atua como mediador que oferece suporte, encorajamento e desafios, ajudando o estudante a alcançar níveis mais avançados de entendimento e habilidade. No caso de A.C., o incentivo para que ele narrasse e escrevesse sobre sua própria história ilustra exatamente essa função mediadora. Através da narração, A.C. teve a oportunidade de refletir sobre suas experiências, conectar suas vivências pessoais com o aprendizado acadêmico e expressar sua própria voz.

Ao permitir que se envolvesse na escrita de sua história, a escola não apenas contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de escrita e reflexão crítica, mas também reforçou a importância da narrativa pessoal como um meio de compreensão e expressão. O processo de escrita, como destacado por Smolka (2019), não se limita à reprodução de palavras, mas envolve a elaboração do pensamento, a criação de significado e o engajamento emocional com o conteúdo. Através da escrita, A.C. pôde registrar suas experiências, explorando e consolidando seu entendimento sobre elas.

Por outro lado, a perspectiva de Benjamin sobre a narrativa sugere que contar a própria história é fundamental para a construção da identidade e para a comunicação de experiências significativas. A narrativa oferece uma forma de conectar o indivíduo com a comunidade e com a cultura, promovendo um senso de continuidade e pertencimento. Assim, a atividade de escrever e narrar a própria história não só serviu como um meio de expressão pessoal, mas também como um meio de conectar suas experiências individuais com uma compreensão mais ampla e culturalmente significativa.

Portanto, a combinação das abordagens de Benjamin e Smolka reflete a importância de narrar e escrever na formação do indivíduo. A narração permite que o aluno compartilhe e ressignifique suas experiências, enquanto a escrita proporciona um meio para refletir e elaborar esses significados. O papel do professor e da escola, segundo Vigotski, é fundamental para criar um ambiente de apoio e mediação que possibilite ao aluno explorar e expandir suas capacidades através dessas práticas. Ao integrar esses elementos, a educação se torna um processo dinâmico e interativo, onde a construção do conhecimento é profundamente ligada à expressão pessoal e ao contexto social.

A experiência de A.C. demonstra como a prática de narrar e escrever pode ser uma poderosa ferramenta pedagógica, que não apenas enriquece o aprendizado individual, mas também contribui para o desenvolvimento de um senso de identidade e conexão com a comunidade e a cultura. A mediação do professor e o ambiente escolar desempenham papéis cruciais na facilitação desse processo, promovendo uma educação mais rica e significativa para todos os alunos.

Paulo Freire (2008), discute que “a educação deve ser um processo de emancipação, promovendo a autonomia, a criticidade e a consciência social dos indivíduos”. Segundo Freire, a educação poderia ir além da simples transmissão de conhecimentos, sendo um processo dialógico onde educador e educando constroem juntos o saber.

A trajetória de A.C. na escola pode ilustrar essa concepção de educação emancipadora. Através do resgate de suas memórias e da construção de sua própria narrativa, ele não apenas desenvolveu e/ou exercitou suas habilidades de escrita, mas também fortaleceu sua identidade e autonomia. Esse processo de ensino-aprendizagem, centrado na valorização das experiências pessoais e na interação dialógica, reflete um possível compromisso da escola com a formação integral do ser humano.

A escrita de A.C., fruto de um processo pedagógico que respeita e valoriza a subjetividade do estudante, exemplifica a importância de uma educação que promove a autonomia e a criticidade. Em consonância com Freire, pode-se inferir que uma educação emancipadora possibilita que os estudantes se tornem sujeitos de sua própria história, capazes de interagir criticamente com a realidade e de transformar o mundo ao seu redor. Dessa forma, o trabalho realizado pode não apenas contribuir para seu desenvolvimento acadêmico, mas também para sua

formação como cidadão. A educação, entendida como prática da liberdade, torna-se um instrumento poderoso para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, onde cada indivíduo tem a oportunidade de se desenvolver plenamente e de contribuir para o bem comum.

5. O PRODUTO: O TRABALHO COM ESTUDANTES COM TEA, UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA DISCURSIVA EM RODA DE CONVERSAS

O narrador, o que conta a memória coletiva, está todo brotado de pessoinhas. (Galeano, 2008)

Ao refletir sobre a prática pedagógica na Educação Especial, é fundamental reconhecer a interdisciplinaridade que este campo exige. A inclusão é construída coletivamente, envolvendo múltiplos agentes que, por meio de ações articuladas, visam assegurar aos estudantes público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) experiências significativas de aprendizagem no espaço escolar. No cotidiano da sala de aula o professor se depara com inúmeras situações que o desafia, especialmente dada complexidade da inclusão de estudantes autistas, as dúvidas e incompreensões sobre que possíveis caminhos trilhar visando seu desenvolvimento. Diante do exposto, e em consonância com a base teórica na qual a pesquisa aqui apresentada é pautada, a Roda de Conversa enquanto espaço de formação em perspectiva dialógica é a opção a meu ver que mais contempla a proposta, de forma a abrigar dúvidas, compreensões, caminhos, trajetórias.

Em analogia ao conceito de “escovar a história a contrapelo” proposto por Benjamin (2020), mergulhei na minha própria história desde quando ingressei no antigo C.A, pequena criança curiosa, até me tornar uma professora do Atendimento Educacional Especializado. Porém, o olhar exotópico (Bakhtin, 2000) exige a presença do outro para que haja acabamento. Não posso eu mesma ser a autora e a heroína, ensinamento recebido, para além do próprio teórico, dos estudantes que por mim passaram ao longo desses anos. Reconhecer em cada um/a esse lugar exigiu e exige de mim um movimento alteritário diário, assim, em mais um movimento em busca do outro, optei por uma Roda de Conversa com educadores.

Dentre as diversas propostas pedagógicas que vivenciei enquanto professora do ensino colaborativo no Ensino Fundamental I do Cap/UERJ, sem dúvidas um dos momentos mais enriquecedores do cotidiano eram as rodas como atividades pedagógicas permanentes, fossem elas de notícias, de livros ou de conversas. Eram estes os momentos em que os estudantes podiam se colocar frente a frente em coletivo para exercitar uma escuta responsiva. Durante as explanações, era comum

veremos um colaborando com o outro transformando aqueles diálogos em grandes teias. A experiência me revelou que “abrir para a conversa”, longe de ser algo que “tira o tempo” é uma ação produtora de conhecimento.

Pesquisar estratégias pedagógicas no trabalho com/na/para a linguagem em perspectiva discursiva tendo como ponto de partida minha própria prática desde o primeiro momento despertou tensão, dada a insegurança de não ser capaz de ser eu mesma avaliadora da minha prática. Assim, quando comecei a traçar possibilidades de um produto educacional, imediatamente surgiu a ideia de uma roda como espaço de troca/partilha de saberes com educadores.

Moura e Lima (2014, p. 28) refletem sobre como, ao pensarmos em roda de conversa, nos vem à cabeça o encontro de pessoas para conversas informais, em que se compartilham desde receitas até alegrias e tristezas. Como instrumento de pesquisa, dizem os autores, proporciona o espaço adequado ao diálogo, abrindo possibilidades de troca, pois

No contexto da Roda de Conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e fala. É na percepção de que uma roda de conversa agrega vários interlocutores, os momentos de escuta são mais numerosos que os momentos de fala. As colocações de cada participante são construídas a partir da interação com o outro, sejam para complementar, discordar, sejam para concordar com a fala imediatamente anterior. Conversar, nesta acepção, remete à compreensão de mais profundidade, de mais reflexão, assim como de ponderação, no sentido de melhor compreensão de franco compartilhamento.

Os autores nos chamam a atenção para um dado novo na minha percepção: o tempo de escuta em uma roda de conversa é mais numeroso, e a própria dinâmica de parar e ouvir cada uma das falas produz muitas interações, com o que já vivemos, com o que está sendo dito, com as referências utilizadas... Uma cadeia infinita de enunciados.

Caminhando na direção dos nossos objetivos, Moura e Lima (2014) dialogam com a pesquisa ao afirmarem que, no contexto da metodologia narrativa, a roda é instrumento de coleta de dados, em que o pesquisador se envolve ativamente na conversa, tornando-se parte do estudo e, simultaneamente, gerando informações para debate. É uma ferramenta que possibilita a troca de vivências e a construção de reflexões sobre as práticas educativas dos participantes, em um processo

facilitado pela interação entre os pares, através de diálogos internos e no silêncio atento, reflexivo e responsivo.

Desta forma, compreendo a Roda de Conversa como estratégia produtiva na formação docente, em que os participantes refletem, compartilham e debatem estratégias pedagógicas em um espaço de escuta acolhedor, permitindo que educadores troquem saberes e experiências relacionadas ao trabalho com estudantes com TEA, com foco na linguagem sob uma perspectiva discursiva.

Prado *et al* (2011), uma das referências da base metodológica deste estudo, ao produzirem as “Pipocas Pedagógicas” analisam os textos escritos resultantes dos encontros produzidos ou levados para análise em seu grupo de pesquisa. Ao fazê-lo, reconhecem que estes textos nascem do cotidiano e ganham outras formas ao serem produzidos por escrito. A leitura das “pipocas pedagógicas” foi mais uma inspiração para o desenvolvimento do produto.

No dia a dia da escola e dos contextos educativos, é comum que profissionais da educação narrem fatos do seu cotidiano escolar entre si. Ao serem escritos, surge um tipo discursivo com muitas marcas individuais aproximado das “crônicas” (GERALDI, 2014, p.90) In: CAMPOS; PRADO, 2013) e que denominamos Pipocas Pedagógicas (CAMPOS; PRADO, 2013; 2014; 2015) e Narrativas Pedagógicas (PRADO, 2011; 2013) dos quais fazem parte “memoriais, cartas, depoimentos, relatos, diários, relatórios, crônicas pedagógicas, dentre outros, produzidos com o propósito de compartilhar saberes e experiência, da observação da prática dos pares, da discussão coletiva, da leitura, do estudo e também da pesquisa” (PRADO, 2011, p.150)

Aqui a opção foi realizar uma Roda de Conversa, gravá-la para poder refletir sobre as falas, escutá-las uma segunda, terceira vez, de forma a encontrar outras falas, outras experiências e outras propostas. Para o registro e publicação, foi produzido um e-book.

A Roda de Conversa, intitulada “O Trabalho Voltado para Estudantes com TEA: uma proposta discursiva”, foi construída com o auxílio da plataforma Canva, utilizada para criar o convite e os slides⁸ que serviram como guia da atividade. No planejamento incluímos⁹ três episódios narrados na pesquisa e, para cada um,

⁸ Os slides estão no anexo 5

⁹ O uso da primeira pessoa do plural se deve ao fato do produto ser feito em coautoria com a orientadora do estudo. O uso da primeira pessoa do singular se manterá quando estiver se referindo às ações da autora da dissertação.

algumas provocações e reflexões constantes do estudo, assim como os principais fundamentos teóricos.

O e-book apresenta uma justificativa para o produto, os slides utilizados, alguns recortes importantes e reflexões.

Os convites (anexo 1) foram enviados e replicados livremente pelo aplicativo *Whatsapp*. Inicialmente, enviei para meus contatos, solicitando que reenviassem para grupos de educadores e pessoas que eles considerassem interessadas no tema. Nele se indicava a necessidade de preenchimento de um formulário no *Google Forms* (anexo 2), que continha uma explicação da proposta e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para leitura e concordância. O evento aconteceu no dia 28/11/2024, das 18h30 às 20h30, em formato remoto pela plataforma RNP, através do link <https://conferenciaweb.rnp.br/sala/claudia-cristina-dos-santos-andrade>. Das 22 (vinte e duas) pessoas inscritas, treze participaram do encontro.

A Roda rapidamente tomou forma, os professores foram solicitando a palavra para compartilhar estratégias pedagógicas que consideravam discursivas com seus estudantes. Durante o encontro, os/as docentes se mostraram engajados, abriu-se um espaço para que múltiplas vozes fossem ouvidas, valorizando o diálogo como elemento constitutivo na construção do conhecimento sobre a práxis, a troca de experiências e reflexões permitiu que analisássemos nossas estratégias sob novas perspectivas.

Antes do início do encontro, foi solicitada a autorização para gravação da sessão, e todos os participantes concordaram, registrando seu consentimento no bate-papo da plataforma e preenchendo um novo formulário, desta vez para o registro da presença (anexo 3). Neste capítulo, descrevo os principais momentos da atividade, com recortes das falas que trouxeram elementos para reflexão. Foram duas horas de Roda de Conversa, e seria impossível analisar cada uma das falas. Mas é importante destacar a importância de cada uma delas.

Iniciei agradecendo a presença de todos e compartilhando a minha motivação para realizar a Roda de Conversa. Expliquei que uma roda gira, e este era o nosso propósito: permitir que nossas vozes também girassem. Ressaltei que a Roda de Conversa não era "minha", mas sim um espaço/tempo coletivo, pertencente a cada um dos professores presentes naquele ambiente virtual. Em seguida, no primeiro

slide, apresentei o videoclipe da música “Vagalume” - Pollo (2012), pedindo que se atentassem à primeira estrofe da canção.

Vou caçar mais de um milhão,
de vagalumes por aí
pra te ver sorrir eu posso colorir o céu de outra cor,
Vou caçar mais de um milhão,
de vagalume por aí
pra te ver sorrir eu posso colorir o céu de outra cor,
Eu só quero amar você e quando amanhecer,
Eu quero acordar do seu lado
Vou escrever mais de um milhão de canções para você ouvir (...)

No *slide*, havia um balão de diálogo com uma pergunta disparadora, “O que essa música evoca sobre nosso papel como educadores?”. Informei que compartilharia um vídeo em que o estudante P.H., estudante apresentado na primeira parte da pesquisa, aparece cantando a música “vagalume” em sala de aula para toda a turma, tendo como apoio a letra que ele havia desenhado com base em cada elemento da canção. Neste segundo slide, havia um balão de diálogo acima do vídeo com outra pergunta: “De que forma podemos nos tornar “vagalumes” na vida dos estudantes, especialmente considerando sua singularidade, respeitando sua diversidade?”

Em seguida, foi aberto o espaço para discussão, e os professores começaram a expressar suas reflexões e contribuições. Trago dois recortes dos depoimentos: no primeiro, a expressão das emoções suscitadas no momento; e o segundo, um relato de experiência. Os diálogos da roda caminharam, quase todo o tempo, em torno de trocas de experiências profissionais/pessoais, e comentários acerca das experiências apresentadas, aproximando-se da proposta teórico-metodológica. E em vários momentos houve muita emoção, impossível de ser descrita por palavras.

Neste sentido, trago o relato da professora A¹⁰, que expressa suas percepções acerca da experiência narrada, com a voz carregada de emoção.

“Eu penso muito em como você foi sensível para entender qual era a forma de comunicação dessa criança, porque você mesma falou: ele gostava muito de desenhar. Porque é isso, às vezes as pessoas estão em busca — quero dizer, nós, professores — da forma que a gente acha que o estudante deve fazer e/ou se comportar, né? E, diante de uma criança que não segue certas convenções, sabe,

¹⁰ Os participantes serão identificados por letra

talvez ela nunca vá se relacionar propriamente dito. Você conseguiu se aproximar naquele momento. Ah, ela gosta de desenhar? Então, acho que vou por esse caminho.

Então, eu penso que você conseguiu realmente encontrar a metodologia adequada, um caminho adequado. É muito mais sobre isso, sobre a possibilidade. Dependendo do contexto, você poderia encontrar outros caminhos, mas você encontrou esse, ouvindo, sendo sensível ao seu estudante. Eu penso dessa forma, né? E eu, que não fui professora dele, estou muito emocionada, porque eu leciono para uma criança autista também, e a gente se aproximou muito também por conta desse respeito aos interesses dessa criança.

Estabelecendo limites, mas também sabendo respeitar os interesses dela, me emociona. Obrigada por compartilhar.”

Em Volóchinov (2018) temos a ideia de que não é possível substituir todos os signos ideológicos por palavras, o que nos ajuda a compreender o porquê de as palavras serem insuficientes para descrever o momento em que a Professora A faz seu comentário.

Isso não significa que a palavra é capaz de substituir qualquer outro signo ideológico. Não, a palavra não é capaz de substituir por completo todos os signos ideológicos principais e específicos. Por princípio, uma palavra não pode transmitir adequadamente uma obra musical ou uma imagem da pintura. Um rito religioso não pode ser totalmente substituído pela palavra, tão pouco há uma substituição verbal adequada para o mais simples dos gestos do cotidiano. (Volochinov, 2018, p. 101)

A emoção surge da experiência compartilhada, em que se vislumbra possibilidades metodológicas de transformar a vida dos nossos estudantes, que se fundam na ideia de que, inicialmente, é preciso escutá-los. Não é fácil, nem rápido, e cada sujeito estabelece uma forma de interação própria, que precisa ser investigada. Nem digo que resolve todos os casos e com isso é possível resolver todos os problemas pedagógicos. É uma possibilidade de olhar o mundo e a tarefa de educar. Volóchinov (2018) nos lembra os limites da palavra, mas, ao mesmo tempo, nos fala de signos específicos, com sua própria expressividade e possibilidades de sentido. É na potência que precisamos encontrar apoio, como ensina Vigotski (2011).

E a roda girou, com relato da professora B, que contribuiu somando uma experiência profissional importante ao que estávamos discutindo:

“Eu posso falar? Eu tive uma experiência agora com um aluno diagnosticado com autismo não verbal, e a primeira vez que ele foi para a escola foi só agora, no 3º ano, e ele já tinha dez anos. Muito engraçado, ele conseguia socializar com as outras crianças, não

falava, mas socializava. Mas, comigo, era muito difícil. Eu me perguntava: O que eu faço? Perguntava para a mediadora: O que eu faço?

No finalzinho de outubro, eu falei com ele assim: “Vem no quadro?” E ele respondia, balançava a cabeça assim: “Não!”. Eu respondia: “Eu entendi, mas vou perguntar de novo, aí você vai levantar e vir, tudo bem?”. Aí ele olhou assim e vinha, ele veio, sabe? E aí a gente criou um vínculo, uma relação. Então falei com ele: Olha, eu vou desenhar para a turma inteira, mas você vai me ajudar, tudo bem? E ele respondia “sim” com a cabeça. Era assim, dessa forma.

Então, o B vai me ajudar a desenhar um boneco, pessoal. Eu vou fazer a cabeça e os olhos, porque eu queria ver se ele conseguia reproduzir. E ele fez! Ele fez! Desenhou no quadro. Então eu disse para ele: Agora, você reproduz no caderno, tá bom, B? Aí ele balançou a cabeça que “sim” e foi para a mesa dele, e reproduziu no caderno. Assim, eu fiquei muito feliz, porque só em outubro ele se revelou, com essa potência, com essa relação comigo.

É um desafio, né? A gente está ali na sala de aula com esses alunos, desejando que eles mostrem essa potencialidade. É um grande desafio.”

Seguindo na mesma direção, ouvimos a professora E:

No vídeo em que o P.H. faz a letra da música dele em forma de desenho... Gente, por que não? Quantas pessoas teriam a capacidade de escrever uma letra de música em forma de desenho? Eu, provavelmente, não. Pois é. Sabe o que acontece? A nossa civilização ocidental, branca, cis, heteronormativa tem essas coisas: o texto escrito, o texto acadêmico, esse monte de regras para escrever o texto acadêmico. E aí, quem não está nessa bolha não é considerado intelectual. Lembrando que, em outras sociedades — indígenas, negras — toda a cultura delas foi passada por meio de desenho e pela oralidade.

Então, assim, eu acho que está na hora de a gente começar a dar valor a esse tipo de trabalho. O trabalho da Tati é sobre linguagem. Acho que a gente tem que dar valor às múltiplas linguagens, porque, agora, a gente já fala de múltiplos letramentos. Mas precisamos lembrar que temos múltiplas linguagens e que não devemos colocar uma como melhor que a outra, mas, sim, pensar em como elas podem se complementar.

Um texto com um desenho é muito melhor do que um texto sem um desenho, na minha opinião. Às vezes, né? Às vezes, é bom a gente poder imaginar também. Mas é isso, acho que tem espaço para tudo.

De qualquer maneira, o PH conseguir fazer a letra da música todinha em desenho e a Tati poder ir apontando, ele saber exatamente o que tem que fazer ali... É ele reconhecendo o texto dele! E aquele desenho pode ser um proto-texto escrito.

Porque um não oralizado vai ficar não oralizado a vida inteira? Um não alfabetizado vai ficar não alfabetizado a vida inteira?

A gente tem que saber de onde parte essa linguagem dele para, de certa forma, ajudá-lo a se inserir nessa caixinha da nossa sociedade. Porque também não queremos negligenciar os alunos das oportunidades.

Mas sabemos que o caminho não vai ser aquele tati-bitati que a maioria das pessoas segue.”

Ao analisar os dois relatos acima, penso que as ações docentes não apenas validam a singularidade dos estudantes, mas também estabelecem um diálogo em que ambos participaram ativamente da interação. Para Volóchinov (2018), a palavra só adquire significado pleno quando é situada dentro de uma relação viva e dialógica. Assim, ao ouvir a participante, iluminou-se o que venho analisando na prática: é fundamental buscar as possibilidades expressivas das pessoas, e o desenho foi o texto utilizado para interagir com o P.H., considerando seu repertório como parte integrante do processo comunicativo.

Já a professora B utilizou uma estratégia que buscou envolver o estudante em uma atividade, através da interação docente e estabelecendo a coautoria. Sua proposta teve como objetivo estabelecer um vínculo e promover a participação ativa do estudante no ambiente de sala de aula, reconhecendo sua capacidade de se comunicar. O trabalho pedagógico que segue os princípios bakhtinianos é caracterizado pela escuta ativa e pela abertura às diversas formas de expressão. A professora não deve impor um único caminho para a comunicação ou para a aprendizagem, mas buscar compreender e respeitar a singularidade de cada um, ajustando suas estratégias pedagógicas para criar condições reais de interação e participação.

A Roda seguiu girando e outras professoras quiseram compartilhar suas impressões, como a Professora C-

“Acho que tanto o que [a professora A] traz, quanto o que a [professora B] traz tem a ver também com você olhar a criança a partir do que ela é capaz, do que ela pode e não ficar olhando a criança a partir do que ela não consegue ou não pode naquele momento, né? Eu tenho experiências com crianças autistas, crianças com diagnóstico de TEA e a gente sempre procura fazer isso na escola onde eu trabalho: olhar para ela do ponto de vista do potencial que ela traz, que ela pode e nesse vídeo a gente percebe que ocorreu assim. Tanto na fala da [professora A] quanto da [professora B] também trazem isso.

A fala da Professora acima dialoga com os princípios da teoria histórico-cultural. Remeto-me a Vigotski (2019), quando o autor enfatiza que o desenvolvimento humano não é determinado pelas capacidades inatas de um indivíduo, mas pela interação com o meio social e pelos instrumentos culturais aos quais ele tem acesso. Trago aqui o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) e enfatizo que o desenvolvimento humano não se limita ao que o indivíduo já consegue fazer de forma autônoma, mas inclui aquilo que ele pode realizar em interação com outra pessoa, seja um professor, um colega ou responsável. Ao destacar a importância de olhar para a criança a partir do que ela pode “hoje”, a Professora C reforça a ideia de que com a mediação adequada, progressivamente nossos estudantes alcançarão níveis mais elevados, sendo esse um dos pontos centrais do trabalho pedagógico. Porém o meio, representado na escola pelo processo de instrução, precisa impulsionar o desenvolvimento, ao apresentar desafios oriundos da escuta. Assim, como afirmam Smolka, Souza e Dainez (2022, p.6), baseadas na obra de Vigotski

O meio não só proporciona as condições histórico-culturais para o desenvolvimento da criança, mas provoca o desenvolvimento, na medida em que apresenta objetivos, expectativas, predições, prescrições e avaliações relacionados ao que se considera pertinente a cada idade, em cada época. O meio convoca as crianças a agirem de acordo com certa organização e certas demandas sociais. Nesse sentido, o meio é fonte de desenvolvimento.

Retomando o primeiro movimento, a Professora E utilizou a metáfora do “vagalume” para refletir e analisar a estratégia pedagógica.

Eu quero, quero falar! No assunto “vagalume”, é, eu acho que na verdade o que a Tati traz é que o primeiro “vagalume” é o aluno, porque é ele quem ilumina a gente para o caminho que a gente tem que seguir. Para mim é muito complicado quando alguém traz para mim prescrições, assim, a gente tem sugestões, mas prescrições, assim como vocês disseram: É “suporte I”, é assim assado, desculpa, não é. É o aluno no dia-a-dia que vai traçando junto com a gente, então a gente praticamente faz o planejamento com eles, o planejamento coletivo das aulas junto com eles. Então, respeitar a diversidade é justamente isso, é deixar que ele seja o “vagalume” para depois a gente poder ser junto.

Essa visão rompe com o modelo tradicional de ensino, no qual o professor assume o papel de detentor do conhecimento e o estudante como alguém que nada sabe, uma tábula rasa. Ao contrário, quando ela afirma que “é o aluno, (...) é ele

quem ilumina a gente para o caminho que a gente tem que seguir”, coloca-o como protagonista, centro do processo, com seus interesses, capacidades e ritmos de aprendizagem sendo levados em consideração. Smolka (2019, p.20) chama atenção a respeito de um dos aspectos da obra de Vigotski

Uma das preocupações que marcou seus trabalhos desde o início dizia respeito aos modos de ensinar, aos modos de estudar as relações de ensino, e às resultantes ou efeitos dessas relações. O planejamento das situações de ensino eram também, ao mesmo tempo, lócus de investigação dos modos de aprender das crianças, isto é, dos modos delas se apropriarem da cultura.

Por último, trago uma fala sensível de uma professora que relata suas questões pessoais e profissionais, profundamente imbricadas.

Professora F- Oi gente, tudo bem? Que prazer falar com vocês, depois de muito pelear consegui, agora deu certo! Eu “tô” muito feliz por ter recebido esse convite, porque veio de uma pessoa que me é muito querida. Tenho uma situação que está sendo muito desafiadora para mim esse ano. Eu sou professora, sou RU de uma turminha de 3º ano em Minas Gerais. Tenho uma criança TEA na turma, sou uma professora neurodivergente com o diagnóstico tardio, então tem muitas implicações tudo isso, né? E quando você traz essa pergunta, eu fico pensando muito na nossa prática e essa questão que a colega trouxe agora, de deixarmos as crianças serem nossos “vagalumes”...Porque, essa criança que eu tenho em sala, ela é não verbal, eu não consigo precisar qual o nível de suporte dela, mas foi muito desafiador porque eu gosto de pedir toda a documentação da criança, logo que o ano começa e, a própria família meio que levou para a escola somente a conclusão da avaliação da criança, como se só o que importasse para gente é saber o porquê a criança era daquele jeito.

Aconteceu uma situação na sala de aula, essa criança tentou me dar uma mordida, se eu não me afastasse ela teria mordido a minha barriga e naquele momento eu vi muita raiva no olho dessa criança...E, isso me incomodou.

A gente já vinha com um trabalho de escrita do nome e aí o que aconteceu? Com essa mordida eu resolvi mudar o foco, me veio uma luz e eu falei assim: eu vou perguntar para essa criança o que que ela quer me contar e aí eu perguntei e ela escreveu a palavra “raiva” no quadro...E nesse dia eu descobri que ela sabia ler e escrever e estava alfabetizada e se comunicava e a família dela não sabia que ela se comunicava, ela era capaz de se comunicar pela escrita e enfim.

Penso que mudou foi o meu olhar de deslocamento né? Eu poderia ter parado na mordida, eu poderia ter parado na agressão, poderia ter feito N coisas. Não sei se eu ter o diagnóstico tardio contribuiu para eu ter uma mudança de olhar...Acho que não!

Desde então a criança vem em um crescente de desenvolvimento, tudo mudou, tudo o que ela precisava era se comunicar e entender que ela poderia ser entendida, eu não preciso fazer atividades

adaptadas para ela e esses dias, ainda ontem eu comentava: a inclusão é complicada porque ela às vezes fica com um “q” de assistencialismo, sabe? Eu estou fazendo essa leitura aqui agora, porque parte-se do princípio de que não sabe, não dá conta.

As crianças que têm laudo, elas ainda...Quando a gente ganha um CID¹¹, um CID nunca vem sozinho, ele vem com muita coisa, com muitas implicações e por isso é muito perigoso. O CID é literalmente um carimbo em todas as suas grandezas e depois desconstruir isso é muito difícil. Essa criança ela veio para mim com diagnóstico de Deficiência Intelectual e como que eu falo para essa família que essa criança se comunica? Sem me questionar...

Quando a gente recebe aquilo, a gente recebe como algo que está posto, porque a gente também não conhece a criança, transitar, esse deslocar é muito difícil. Então, eu fiquei muito feliz com esse convite, porque gosto do tema, gosto de Bakhtin, gosto de Vigotski e eu estava precisando falar e quando a gente está entre os pares...Eu não gosto de falar pares eu gosto de falar entre os dispostos, porque é disposição. Quando a gente está entre os dispostos fica mais leve, ou pelo menos deveria ficar, né? Então acho que nosso lugar é um lugar de deslocamento, um lugar de deslocar. Um lugar de ouvir, de observar, mas um lugar de deslocar.”

Este deslocamento reflete uma visão emancipadora de educação, na qual o professor não se limita a reproduzir verdades prontas, mas cria caminhos que permitem o florescimento do potencial humano. A escrita foi o instrumento que possibilitou à criança superar as barreiras da comunicação verbal e expressar suas emoções. Mais do que revelar estar alfabetizada, tornou-se uma ponte de compreensão do não dito, o que reafirma a responsabilidade do educador em oferecer meios que potencializem o desenvolvimento. Ao perguntar à aluna o que ela queria comunicar, a professora inaugurou um espaço genuinamente dialógico. O movimento alteritário da educadora não apenas reconheceu a singularidade do outro, mas também abriu uma possibilidade de transformação mútua. Quando práticas inclusivas se limitam a adaptar conteúdos ou atividades sem considerar o estudante como sujeito pleno de direitos e capacidades, sem ouvi-lo, corre-se o risco de reforçar a exclusão de maneira velada.

Smolka (2019, p.25) contribui para essa reflexão e a reforça:

É neste trabalho, na vivência desta práxis que apostamos e insistimos, admitindo que, no processo de constituição histórica do ser humano, as crianças se (des)envolvem nas relações com os

¹¹ Sigla para Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, elaborada pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Trata-se de um sistema de categorização de doenças e condições de saúde, amplamente utilizado para diagnóstico clínico, estatísticas epidemiológicas e planejamento de políticas de saúde.

professores também em (des) envolvimento, participando co-laborativamente das (trans)formações.

A professora F, ao questionar o assistencialismo e reconhecer a criança como sujeito de possibilidades, exemplifica uma educação que não trata a inclusão como concessão, mas como um direito que deve ser vivido de forma integral e emancipadora. Assim, o olhar que desloca de rótulos para possibilidades, de diagnósticos para potencialidades, de prescrição para diálogo é o que transforma a prática pedagógica. É nesse lugar de deslocamento que se encontra a verdadeira essência da educação inclusiva: uma educação que não limita, mas liberta.

O conceito de exotopia, de Bakhtin, iluminou o processo, pois a Roda possibilitou que cada um de nós visse as práticas pedagógicas uns dos outros a partir de uma perspectiva externa, ampliando e ressignificando a compreensão mútua. Esse movimento, essencial para a formação docente, nos permitiu ao mesmo tempo sermos sujeitos e objetos dessa análise, pois, compartilhamos e pudemos nos beneficiar do olhar externo e crítico dos colegas.

O processo dialógico esteve intrinsecamente vinculado ao papel da linguagem como mediadora. A palavra do outro, ao atravessar a interlocução, não apenas complementou ou contestou, mas transformou os discursos iniciais, gerando novos sentidos e possibilidades de atuação pedagógica. Essa dinâmica revelou-se particularmente significativa no debate sobre estratégias voltadas à inclusão de estudantes autistas, pois permitiu que os docentes reconhecessem as dimensões sociais, culturais e históricas que atravessam suas práticas e, a partir disso, refletissem sobre formas de reconfigurá-las. O produto revela sua potência na formação, pois oferece um espaço de fala, como reforça a Professora F-

“Eu agradeço, porque eu estava há muito tempo precisando falar sobre isso e isso é uma coisa que me é muito cara, me fez voltar para a terapia para entender esse processo, porque a gente pensa que comunicar é falar, né? Nós falantes pensamos que comunicar é falar. Quando eu vi a questão das linguagens na sua pesquisa eu achei maravilhoso, porque falar é só uma das linguagens, tem muitas. A gente acaba por anular...Não sei se a palavra é anular, a gente não desloca, a gente não olha devagar para as coisas.”

A partir de Bakhtin, entendemos que todo enunciado é uma resposta a outros discursos, passados ou presentes. Os espaços de conversa, portanto, tornam-se arenas em que os professores se reconhecem como interlocutores e têm a

oportunidade de reconstruir seus discursos, muitas vezes silenciados pela rotina exaustiva, precariedade de recursos tanto humanos quanto materiais e pela falta de escuta significativa no ambiente escolar.

A escola, como espaço social e heterogêneo, demanda a compreensão de que a linguagem não é estática; ela é viva, dinâmica e permeada pela pluralidade de vozes e perspectivas. Ter momentos de troca dialógica entre nós permite não só que nos expressemos, mas também que desenvolvamos um olhar mais atento e reflexivo, sobre nós mesmos, os estudantes e nossas práticas pedagógicas.

Rodas de Conversa, como a nossa, podem possibilitar que docentes ressignifiquem suas práticas e identidades profissionais, resgatem a potência do diálogo como elemento primordial da formação continuada e da humanização do processo educativo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

aqui chegamos ao ponto que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. (Paulo Freire)

Penso que a escrita destas palavras finais me faz despertar para o inacabamento que nos constitui enquanto seres humanos. Pino (2005) em sua potente obra cujo título é “As marcas do humano” me fez, no cotidiano deste trabalho de pesquisa, encontrar múltiplos sentidos, significar e ressignificar a importância do trabalho do professor, mas antes disso, me fez lembrar sobre a importância de nos permitirmos diariamente nos tornarmos humanos, conscientes que o processo é inacabado. A cada momento que parei para reunir bases teóricas, estudar, coletar dados, analisar, percebi que não estamos sós. Ao entrar em contato com esta pesquisa, espero que o leitor de alguma maneira ouça o ressoar das vozes de Bakhtin e seu Círculo, bem como de Vigotski, meus principais interlocutores. Por meio desse instrumento acadêmico me reencontrei com dois dos meus maiores mestres, PH e AC. Compartilhei aprendizado e aprendi em uma roda de professores interessados em refletir e debater suas experiências, onde pude verificar que o professor é aquele que “carrega água na peneira” (Barros, 1999), mesmo diante das condições mais adversas.

Reconheço e identifico as possibilidades discursivamente orientadas no trabalho voltado a estudantes com TEA. Estas não foram/são fruto de intuição e sim da observação empírica e muito estudo da minha parte.

- “Conhecer o sujeito da linguagem e seu entorno sócio-cultural”
- “Planejamento escrito”
- “Dirigir-se ao outro
- “Interpelar o sujeito”
- “Buscar a resposta”
- “Propor que o sujeito narre a sua própria história”
- “Trabalhar as múltiplas formas de representação” (música, desenho.....)

Por fim, esta pesquisa identificou o quanto a mediação semiótica contribui para o desencarceramento de estudantes que possuem diagnósticos (como o TEA). A docência pautada pelas Teoria Histórico Cultural de Vigotski e a Teoria da Enunciação de Bakhtin permitem ao docente não encerrar os estudantes em seu autismo uma vez que reconhecem que as pessoas não estão acabadas por um diagnóstico, pelo contrário, por termos consciência do inacabamento que nos constitui enquanto seres humanos, respeitamos a singularidade de cada um, investigamos, compensamos, investimos na possibilidade da experiência de algo novo, na resignificação.

Esta pesquisa não acaba aqui, muito há que se construir junto/para/com cada estudante, seguindo os “vagalumes” que iluminam nossa prática.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V**. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al.

ALVES.N. Sobre os Movimentos das Pesquisas nos/dos/com os Cotidianos. **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, jan/dez 2003. p.2-3. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23967>. Acesso em out.2023.

ANDRADE.C; FREITAS. T. Estratégias Discursivas para Alfabetização de Criança Autista- Um estudo de caso. VII Simelp- Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa. Porto de Galinhas- PE, 2019. **Anais**. p.5830-5840.

AUGUSTO.P. **No Círculo com Mikhail Bakhtin**. São Carlos, Ed. Pedro João. 2016

BAKHTIN.M. **Estética da criação verbal**. São Paulo:WMF Martins Fontes, 2011. Tradução de Paulo Bezerra.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. - GEGE/UFSCar. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. Organizado por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco.

BARROS. I. B. DO R., & FONTE, R. F. L. . Estereotipias motoras e linguagem: aspectos multimodais da negação no autismo. **Revista Brasileira De Linguística Aplicada**. 2016. <https://doi.org/10.1590/1984-639820169895>

_____. Ecolalia e Gestos no Autismo: Reflexões em Torno da Metáfora Enunciativa. **Forma y Función**, Jun 2020. DOI: 10.15446/fyf.v33n1.84184

BARROS, Manoel. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In _____ **Magia e Técnica**, Arte e Política - Ensaio sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987a, p.197-221

_____. Sobre o conceito de história. In _____ **Magia e técnica**, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987b, p. 222-232.

BEMVINDO, V. (2020). “Escovar a história a contrapelo”: contribuições de Walter Benjamin para a concepção dialética da história. **Revista Trabalho Necessário**, 18(35), 20-37. <https://doi.org/10.22409/tn.v18i35.40490>

BERGAMASCHI, T. P. O. **A intervenção ABA em crianças portadoras de TEA : uma análise neurolinguística**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. 2020.

BRAUN. P. VIANNA. M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193- 215, set. /dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016193>. Acesso em: jan. 2023.

BRAIT, Beth. Alteridade, dialogismo, heterogeneidade: nem sempre o outro é o mesmo. **Rev. bras. psicanál**, São Paulo , v. 46, n. 4, p. 85-97, dez. 2012 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2012000400008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em dez. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. 140 p

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Federal nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, v.134, nº248, 22 de dez. de 1996.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** - Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Brasília. 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília, 1997.

BORDIN, S. **Fale com ele: um estudo neurolinguístico do autismo**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas; 2006.

COLL.C. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CRUZ, Mara M.; NASCIMENTO, Fabiana F.. Acessibilidade ao currículo através do uso do computador para estudantes com autismo. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 43–65, 2018. DOI: 10.12957/riae.2018.30041. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/30041>. Acesso em: 9 jul. 2024.

DAINEZ, D; SMOLKA, A.L.B; SOUZA, F. F. A dimensão constitutiva do meio: implicações políticas e práticas em educação especial. **Educação & Sociedade**, 43, e256418, 2022. <https://doi.org/10.1590/ES.256418>

DELFRATI.C.B; SANTANA.A.P.O; MASSI.G.A.A Aquisição da Linguagem da Criança com Autismo: um estudo de caso. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 321-331, abr./jun. 2009 Link: <https://www.scielo.br/j/pe/a/RDFYp9KqGQWG8cmYBMHPttr/?format=pdf&lang=pt>

GALEANO, Eduardo. **Livro dos Abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo; Paz e Terra S.A, 2008.

GREENSPAN, SI e WIEDER, S. **Envolvendo o autismo: usando a abordagem floortime para ajudar as crianças a se relacionarem, comunicar e pensar**. Nova York: Da Capo Lifelong Book, 2009.

GONÇALVES, A.V e GOULART.C Alfabetização linguagem e vida: uma perspectiva discursiva. **Revista Brasileira de Alfabetização**. Número 14, 2021, p. 48 a 61. Acesso em 04 jun. 24

GOULART, Cecilia M. A. Para início da conversa sobre os processos de alfabetização e de pesquisa. In: GOULART, Cecilia M. A.; GARCIA, Inez M. e CORAIS, M. Cristina (Orgs.). **Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2019, pp. 13-45.

GUIRADO, M. Uma analista do discurso no espectro de tratamentos do autismo. **Psicologia USP**, v. 29, n. 1, p. 135–145, jan. 2018. <https://doi.org/10.1590/0103-656420170056>

KESCHER. D- Tea na CID-11 o que Muda?. **Autismo e Realidade (on line)**, 14 jan. 2022. Disponível em <https://autismoerealidade.org.br/2022/01/14/tea-na-cid-11-o-que-muda/>, Acesso em 21 ago.2022

KRENAK, Ailton. **Encontro com educadores**. Exposição Hiromi Nagakura até Amazônia com Ailton Krenak. CCBB, Rio de Janeiro, 3 de março de 2024. (palestra)

MARIN, M. Equidade e diferenciação: ajustes curriculares. In SILVA, Katia.R.P.X, AMPARO, Flávia V.S (orgs). **Criatividade e Interculturalidade**. Série: Desafios, possibilidades e práticas na Educação Básica. Editora CRV. Curitiba. 2015, pp.111-122.

GEGE. **Alteridade e diálogo**. s/d. Disponível em https://www.fe.unicamp.br/eventos/falaoutraescola/Alteridade_e_Dialogo-site.pdf

MENDES, E.G. VILARONGA e C.A. R. ZERBATO, A P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MIGUEL. A. C., SHOLL.F, A. Relação entre a linguagem emocional e o aprendizado de alunos com autismo. In LIMA et al (orgs). **Pontos de vista em diversidade e inclusão**. Niterói/RJ: ABDin, 2017, pp. 29-36.

MICHAEL.L. **Walter Benjamin**: aviso de incêndio – uma leitura das teses “Sobre o conceito de História”. São Paulo: Ed.Boitempo, 2005.Trad. Wanda Nogueira Caldeira

MOURA.A.F; LIMA..M.G. A Reinvenção da Roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014 Disponível em <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448>

NUERNBERG.A.H. Contribuições de Vigotski para a Educação de Pessoas com Deficiência Visual. **Revista: Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2., abr./jun. 2008. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pe/a/dyprgK9ZnZzrpLvjtntbCCS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso out. 2023.

LURIA, A. Vigotskii. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2012. p. 21-38.

OLIVEIRA. M. **Palavras na Ponta-da- Língua-uma abordagem neurolinguística**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022

OLIVEIRA, M (Org). **Linguagem, cognição e ensino**. São Paulo: Abralín, 2021.

OLIVEIRA, M, PIMENTEL, L. dos S. (2021). Diferentes possibilidades enunciativas no atendimento fonoaudiológico de um sujeito autista. **Revista: Distúrbios Da Comunicação**, 33(1), 1–13.Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2176-2724.2021v33i1p1-13>. Acesso em nov. 2023

ORTEGA. F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, 14(1), pp. 67-77, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/CPcMbsxxyfF3CXSLLwTcprwC/?format=pdf> . acessado em: 07/08/2024

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

PAJEÚ, Hélio Márcio; MIOTELLO, Valdemir. A compreensão da cultura pelo ato responsável e pela alteridade da palavra dialógica. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 60, n. 3, p. 775–794, 2018. DOI: 10.20396/cel.v60i3.8652007. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8652007>. Acesso em: 24 nov. 2024.

PINO.A. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Ed. ABDR, 2005.

PIRES, V. L. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. **Organon**, Porto Alegre, v. 16, n. 32-33, 2002. DOI: 10.22456/2238-8915.29782. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29782>. Acesso em dez. 2024.

PRADO, G. Narrativas Pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v.4, n.10, p.149-165, 2013. Disponível em <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/537>. Acesso em nov. 2023.

_____.; SOLIGO, R. A.; SIMAS, V. Pesquisa Narrativa em Três Dimensões. VI CIPA (Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, Rio de Janeiro. **Anais VI CIPA**: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – Modos de Viver, Narrar e Guardar. Rio de Janeiro. 2014. v. 6. Disponível em <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/11/toledo-soligo-simas-pesquisa-narrativa-em-trc3aas-dimensc3b5es.pdf>

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

REIS.G. A Pesquisa narrativa como possibilidade de expansão do presente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e123291, 2023. <https://doi.org/10.1590/2175-6236123291vs01>. Acesso em dez. 2023.

REGO. T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Ed: Vozes, Petrópolis-RJ 2002

REIS, H. I. da S., PEREIRA, A. P. da S., & ALMEIDA, L. da S. Características e especificidades da comunicação social na perturbação do espectro do autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 2016. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300002>. Acesso em dez. 2023.

SANDRA. C.M e ROSANE. G D.Silva. A importância da linguagem escrita no contexto da teoria histórico cultural com alunos de sala de recursos multifuncional – tipo I. **Cadernos PDE**. Versão Online. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_edespecial_artigo_sandra_cristina_macri.pdf Acessado em: 18/06/2024

SMOLKA, Ana Luísa; DANEZ, Débora; SOUZA, Flavia Faissal (coordenadora). Comunicação 4 - Estudos de Defectologia: repercussões na atualidade. **Seminário Internacional Redes - UERJ**. Vídeo. Transmitido ao vivo em 5 de jul. de 2022.

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=EoOZkGyB4g0&t=6974s>. Acesso em nov. 2024.

SMOLKA, A. L. B.. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans)formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. **Revista Brasileira De Alfabetização**, 1(9), 2019. Disponível em. <https://doi.org/10.47249/rba2019314>

_____, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lucia Horta; DAINEZ, Débora; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Contribuições teóricas e conceituais de Vigotski para a pesquisa qualitativa em educação. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 1364–1389, 2021. DOI: 10.12957/riae.2021.63920. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/63920>. Acesso em: 30 nov. 2024.

SCHULTZ. J. **O acompanhante especializado na inclusão escolar de autistas: contribuições psicanalíticas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019

SILVA. A. S. B., PINHEIRO. L. M, CARDOSO, R. F. **Método misto de ensino da leitura e da escrita e história da abelhinha**. Guia do Mestre. 7. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

SOUZA.S.J. **Linguagem e Infância, Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas: Editora Papirus, 1997

STRANG. B.L.S, BATTINI. O, NISHIKAWA. R.B. A Escola Guatemala e as memórias de uma experiência educacional de vanguarda. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, 2013. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416X2013000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em nov. 2023.

souza, flávia faissal; dainez, débora. defectologia e Educação Escolar: implicações no campo dos Direitos Humanos. **Educação & Realidade**, 47, e116863. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236116863vs01> Acesso em nov. 2024.

WALTER, C.C. Comunicação alternativa para pessoas com autismo: o que as pesquisas revelam sobre o uso do PECS por pessoas com autismo. In: DELIBERATO, D. et al. (Org.) **Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologia e pesquisa**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009. p.96-106.

WEISHEIMER.I.C. A Escrita de alunos com transtorno do espectro autista-leve. **Dissertação** (Mestrado em Letras). UNICAMP. São Paulo.2020

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**. 7a. ed. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. 4a ed. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A Construção do pensamento e da linguagem**. 2a ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **Fundamentos de Defectologia**-Tomo V. Cascavel: EDUNIOESTE, 2011. Tradução: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE)

VOLÓCHINOV.V. (Círculo de Bakhtin) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018. Tradução Sheilla Grillo e Ekaterina Vólkova Américo.

ANEXO 1: CONVITE

**CONVIDAMOS PROFESSORES E LICENCIANDOS PARA A
RODA DE CONVERSA
O TRABALHO VOLTADO PARA ESTUDANTES COM
TEA: UMA PROPOSTA DISCURSIVA**




TATIANE MAIA DE FREITAS
Ministrante e mestranda (PPGEB CAp/UERJ)

CLAUDIA CRISTINA DOS SANTOS ANDRADE
Orientadora e professora responsável (PPGEB CAp/UERJ)

OBJETIVO DO ENCONTRO

Dialogar com outros/as docentes e a pesquisadora em uma Roda de Conversa, possíveis estratégias de trabalho em perspectiva discursiva na/da linguagem com estudantes autistas, em que situações de interlocução com esse público poderão ser analisadas e discutidas.



A Roda será realizada na modalidade on-line e haverá emissão de certificado.

**DATA: 28/11/2024
(QUINTA-FEIRA)
HORÁRIO: ÀS 18h30**

Inscrições até 27/11/2024.
**LINK DO FORMULÁRIO NA
DESCRIÇÃO**

- **Público-alvo: educadores interessados na temática;**
- **Inscrição realizada com resposta à formulário on-line.**



ANEXO 2: FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO

06/12/2024, 10:52

O trabalho com estudantes com TEA: uma proposta discursiva em Roda de Conversas

O trabalho com estudantes com TEA: uma proposta discursiva em Roda de Conversas

Este formulário se destina à inscrição para o encontro "O trabalho com estudantes com TEA, uma proposta teórica em Roda de Conversas", que faz parte da pesquisa "DO REINO DO SENTIDO AO REINO DO SIGNIFICADO: linguagem e discurso, diferentes intervenções de ensino no trabalho voltado a estudantes com Transtorno do Espectro Autista-TEA", conduzida por Tatiane Maia de Freitas e orientada pela Prof.ª Dr.ª Claudia Cristina dos Santos Andrade.

Sua participação está condicionada à aceitação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que deve ser marcada na primeira pergunta.

A oficina acontecerá em 28/11/2024, às 18h30, na modalidade on-line (síncrono).

A confirmação da data e horário do encontro, da sua participação e da informação sobre o endereço eletrônico serão enviados pelo e-mail inserido no formulário de inscrição.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada "Do reino do sentido ao reino do significado: linguagem e discurso, diferentes intervenções de ensino no trabalho voltado a estudantes com Transtorno do Espectro Autista-TEA", conduzida por Tatiane Maia de Freitas e orientada pela Prof.ª

Dra. Claudia Cristina dos Santos Andrade.

Este estudo tem por objetivo analisar e refletir sobre as estratégias de ensino voltadas para

estudantes com TEA construídas na práxis pedagógica, desvelando e incorporando as perspectivas

teóricas de Vigotski e do Círculo de Bakhtin, contribuindo assim com a formação docente.

Você foi selecionado(a) por ser professor da Educação Básica atuando diretamente na inclusão de

estudantes com Transtorno do Espectro Autista- TEA. Sua participação não é obrigatória.

A qualquer

momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou

retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Sua participação consiste em dialogar com outros/as docentes e a pesquisadora em uma roda de

conversa, onde serão compartilhadas estratégias de trabalho em perspectiva discursiva na/da

linguagem com estudantes autistas, em que cenas de interlocução com esse público poderão ser

analisadas e discutidas. Será realizada em ambiente virtual RNP, no seguinte endereço: <https://conferenciaweb.rnp.br/sala/claudia-cristina-dos-santos-andrade>.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que será pautada na Metodologia Narrativa. As cenas, objeto

06/12/2024, 10:52

O trabalho com estudantes com TEA: uma proposta discursiva em Roda de Conversas

de discussão na roda de conversa, serão obtidas durante a pesquisa autobiográfica desenvolvida na primeira parte do estudo, e serão analisadas à luz das pesquisas sobre a linguagem em perspectiva discursiva.

Toda a roda de conversa será gravada e transcrita, sendo destacados para a pesquisa trechos que forem considerados relevantes para os seus objetivos. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo a gravação de imagem e voz. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. As atividades aplicadas durante a pesquisa apresentam um risco intelectual mínimo, para atenuar essa possibilidade, asseguramos a confidencialidade das respostas dos envolvidos e empregadas exclusivamente para propósitos acadêmicos, incluindo a divulgação em artigos científicos, apresentações em conferências e elaboração da dissertação.

Os benefícios esperados com a pesquisa é o desenvolvimento de possibilidades pedagógicas para o trabalho com estudantes autistas, em nível macro, e, aos participantes, a aquisição de conhecimentos e reflexões que poderão contribuir para sua atuação profissional

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. Você aceita participar da pesquisa, concordando com os termos do TCLE? *

Marcar apenas uma oval.

SIM *Pular para a pergunta 3*

NÃO

Informações para inscrição

06/12/2024, 10:52

O trabalho com estudantes com TEA: uma proposta discursiva em Roda de Conversas

3. 1. Nome *

4. 2. Telefone para contato (whatsapp) *

5. 3. Escolaridade *

Marcar apenas uma oval.

- Ensino Médio
- Ensino Superior
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

6. 4. Área de conhecimento da formação *

Marcar apenas uma oval.

- Pedagogia
- Língua Portuguesa
- Matemática
- Outro

7. 5. Possui formação na área da Educação Especial e Inclusiva. Qual? *

8. 6. Atuação profissional: função(ões) e local(is) de trabalho *

ANEXO 3: FORMULÁRIO DE PRESENÇA

06/12/2024, 10:54

Presença na atividade "O trabalho com estudantes com TEA, uma proposta teórica discursiva em Roda de Conversas"

Presença na atividade "O trabalho com estudantes com TEA, uma proposta teórica discursiva em Roda de Conversas"

Este formulário se destina a registrar a presença dos participantes na atividade O trabalho com estudantes com TEA, uma proposta teórica discursiva em Roda de Conversas, realizada como parte da pesquisa em andamento por Tatiane Maia de Freitas e orientada pela profa. dra. Cláudia Cristina dos Santos Andrade, como exigência para conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Educação Básica, pelo PPGEB-CAp-UERJ.

Deste constam o aceite dos termos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que segue transcrito.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada "Do reino do sentido ao reino do significado: linguagem e discurso, diferentes intervenções de ensino no trabalho voltado a estudantes com Transtorno do Espectro Autista-TEA", conduzida por Tatiane Maia de Freitas e orientada pela Prof.ª

Dra. Cláudia Cristina dos Santos Andrade.

Este estudo tem por objetivo analisar e refletir sobre as estratégias de ensino voltadas para

estudantes com TEA construídas na práxis pedagógica, desvelando e incorporando as perspectivas teóricas de Vigotski e do Círculo de Bakhtin, contribuindo assim com a formação docente.

Você foi selecionado(a) por ser professor da Educação Básica atuando diretamente na inclusão de

estudantes com Transtorno do Espectro Autista- TEA. Sua participação não é obrigatória.

A qualquer

momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou

retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Sua participação consiste em dialogar com outros/as docentes e a pesquisadora em uma roda de

conversa, onde serão compartilhadas estratégias de trabalho em perspectiva discursiva na/da

linguagem com estudantes autistas, em que cenas de interlocução com esse público poderão ser

analisadas e discutidas. Será realizada em ambiente virtual RNP, no seguinte endereço: <https://conferenciaweb.rnp.br/sala/claudia-cristina-dos-santos-andrade>.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que será pautada na Metodologia Narrativa. As cenas, objeto

de discussão na roda de conversa, serão obtidas durante a pesquisa autobiográfica desenvolvida na

06/12/2024, 10:54

Presença na atividade "O trabalho com estudantes com TEA, uma proposta teórica discursiva em Roda de Conversas"

primeira parte do estudo, e serão analisadas à luz das pesquisas sobre a linguagem em perspectiva discursiva.

Toda a roda de conversa será gravada e transcrita, sendo destacados para a pesquisa trechos que

forem considerados relevantes para os seus objetivos. A presente autorização é concedida a título

gratuito, abrangendo a gravação de imagem e voz. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão

confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua

participação. As atividades aplicadas durante a pesquisa apresentam um risco intelectual mínimo,

para atenuar essa possibilidade, asseguramos a confidencialidade das respostas dos envolvidos e

empregadas exclusivamente para propósitos acadêmicos, incluindo a divulgação em artigos

científicos, apresentações em conferências e elaboração da dissertação.

Os benefícios esperados com a pesquisa é o desenvolvimento de possibilidades pedagógicas para o

trabalho com estudantes autistas, em nível macro, e, aos participantes, a aquisição de conhecimentos e reflexões que poderão contribuir para sua atuação profissional

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os

resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. Nome completo *

3. Número do documento oficial de Identidade *

06/12/2024, 10:54

Presença na atividade "O trabalho com estudantes com TEA, uma proposta teórica discursiva em Roda de Conversas"

4. *

Marcar apenas uma oval. Declaro ter lido todos os termos contidos no TCLE acima transcrito.

5. *

Marcar apenas uma oval. Declaro aceitar todos os termos contidos no TCLE transcrito neste formulário

6. *

Marcar apenas uma oval. Declaro ter ciência de que o envio deste formulário preenchido configura a aceitação dos termos do TCLE e não desistência da participação livre e espontânea da pesquisa

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO 4



Lista de

Combinados para Paraty

Interações sociais e finanças

- ★ Evitar o uso excessivo de celular, o ideal é usar para tirar fotos e falar com a mãe.
- ★ Interagir com os colegas
- ★ Se responsabilizar com o pagamento das compras nos restaurantes e comércio
- ★ Informar para a Tati e/ou Arthur Eduardo onde eu quero ir.
- ★ SEMPRE ficar junto da turma, da Tati e/ou Arthur Eduardo
- ★ Respeitar o horário de dormir, o combinado de com quem irá dormir e acordar cedo para tomar café na pousada
- ★ APROVEITAR MUITO A VIAGEM!!!

ANEXO 5: SLIDES DO PRODUTO

A seguir estão os *slides* apresentados na Roda de Conversa. Todas as imagens dos vídeos foram publicadas na plataforma *youtube*, no canal @tatianefreitasufrj - Tati Maia

CONVIDAMOS PROFESSORES E LICENCIANDOS PARA A

RODA DE CONVERSA

O TRABALHO VOLTADO PARA ESTUDANTES COM

TEA: UMA PROPOSTA DISCURSIVA




TATIANE MAIA DE FREITAS
Ministrante e mestranda (PPGEB CAP/UERJ)

CLAUDIA CRISTINA DOS SANTOS ANDRADE
Orientadora e professora responsável (PPGEB CAP/UERJ)

OBJETIVO DO ENCONTRO

Dialogar com outros/as docentes e a pesquisadora em uma Roda de Conversa, possíveis estratégias de trabalho em perspectiva discursiva na/da linguagem com estudantes autistas, em que situações de interlocução com esse público poderão ser analisadas e discutidas.

DATA: 28/11/2024
(QUINTA-FEIRA)
HORÁRIO: ÀS 18h30

Inscrições até 27/11/2024.
LINK DO FORMULÁRIO NA
DESCRIÇÃO



A Roda será realizada na modalidade on-line e haverá emissão de certificado.

- **Público-alvo: educadores interessados na temática;**
- **Inscrição realizada com resposta à formulário on-line.**





RESSIGNIFICAR O SENTIDO DA VIDA NA/PELA LINGUAGEM

O QUE ESSA MÚSICA
EVOCA SOBRE NOSSO
PAPEL COMO
EDUCADORES?



Video unavailable

[Watch on YouTube](#)



OBS: A imagem escolhida, acima, não foi reproduzida no slide em pñj, mas o clipe foi apresentado no momento da roda.

RESSIGNIFICAR O SENTIDO DA VIDA NA/PELA LINGUAGEM

DE QUE FORMA PODEMOS NOS TORNAR "VAGALUMES" NA VIDA DOS ESTUDANTES, ESPECIALMENTE CONSIDERANDO SUA SINGULARIDADE, RESPEITANDO SUA DIVERSIDADE?



RESSIGNIFICAR O SENTIDO DA VIDA NA/PELA LINGUAGEM

QUAL A CONEXÃO ENTRE
ESSA IDEIA DE SER GUIA E
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
BASEADAS NO DIÁLOGO E
NA ALTERIDADE



O sentido da educação se constrói na relação entre sujeitos. Assim como o vagalume ilumina espaços escuros com sua própria luz, o professor pode ser um mediador/interlocutor de SENTIDOS, colaborando para que o estudante possa enxergar caminhos e construir SIGNIFICADOS na interação com o outro.



RECORTES DA PESQUISA

EPISÓDIO 1

Novas ecolalias se apresentavam no discurso do menino. Durante as aulas era comum que ele cantasse um trecho da música "Lua de Cristal" da Xuxa que diz: "Tudo pode ser, se quiser será, sonhos sempre vem para quem sonhar". No primeiro trimestre daquele ano, foi muito comum a presença deste enunciado, os colegas de turma do P.H, assim como ele, gostavam muito de música e me perguntavam o porquê de o estudante ficar repetindo aquele trecho da música. Com o que o P.H enunciava e com o desejo dos colegas de que o menino cantasse junto com eles, passei a observar quais eram as músicas que os estudantes cantavam e uma dominava as paradas de sucesso daquela turminha- "Vagalumes" (Canção de Pollo). Sugeri ao P.H que ele escutasse a música cantada pelos colegas e fizesse desenhos que representassem o que a letra dizia e assim foi feito, P.H produziu imagens que fizessem sentido para ele e a partir delas fizemos relações com a música.

**CONHECER O SUJEITO DA
LINGUAGEM E SEU ENTORNO
SOCIAL-CULTURAL COMO FONTE
DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS**



RECORTES DA PESQUISA

EPISÓDIO 2

(...)entrei em contato com a responsável, que se mostrou um pouco aflita, revelando só ter dormido longe do filho quando este foi a Paraty no 5º ano e quando precisava ficar de plantão no hospital (ela trabalhou como enfermeira). Acolhi a preocupação da mãe e dialoguei com ela sobre a importância que essa viagem poderia ter na vida do A.C, pois era o último ano dele na escola, um menino que ingressou no instituto aos 6 anos de idade e poderia encerrar seu ciclo vivenciando determinadas experiências junto com seus colegas, o que seria enriquecedor.

Destaquei os benefícios que essa experiência poderia trazer ao estudante, tanto em termos de desenvolvimento pessoal quanto de aprendizado prático, uma vez que algumas atividades vinham sendo desenvolvidas com ele ao longo do ano, com a Matemática voltada para o cotidiano.

Levando em consideração algumas preocupações relatadas pela mãe e a fim de garantir a preparação adequada de A.C para a viagem, propus a elaboração de listas de combinados, abordando cuidados pessoais e interações sociais. Essas listas tinham o objetivo não apenas de fornecer orientações claras para ele, como também promover seu senso de autonomia e responsabilidade. Além disso, foram contextualizadas e muito significativas uma vez que refletiam situações e necessidades reais do A.C.

**O registro escrito: a
escrita de combinados e
outras listas como
estratégia didática**

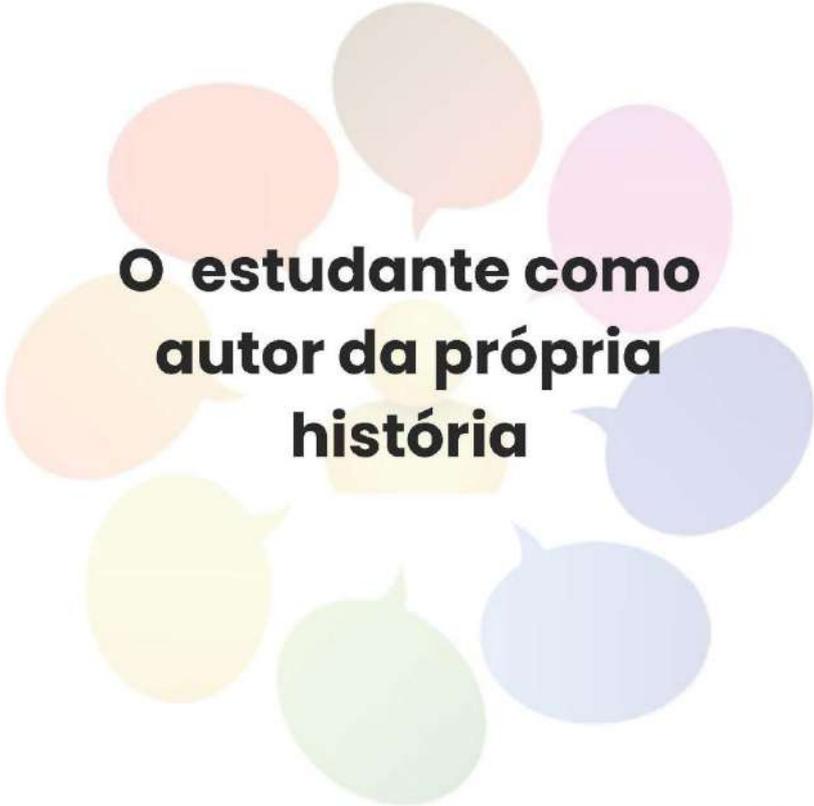


RECORTES DA PESQUISA

EPISÓDIO 3

Locutor	Fala lembrada pela pesquisadora
Pesquisadora	<i>A.C, foi tão importante a sua ida a Paraty, olha quantas coisas você viveu. Experimentou tantas coisas boas quanto ruins e não eu quem está dizendo isso, foram suas vivências a partir do que decidiu escrever. Nós estamos desde o início do ano fazendo alguns registros seus. O que você acha de escrever sua história desde quando você é pequenininho na escola?</i>
A.C	<i>Eu não consigo lembrar desde quando era pequeno</i>
Pesquisadora	<i>Olha tudo o que você já fez até aqui, é muita coisa. Você disse na abertura das Olimpíadas, que você é o primeiro estudante autista a se formar na escola, você está chegando até aqui provando para si mesmo que é muito capaz. Narrar a sua história é um presente enorme para você, para sua família e para escola como um todo.</i>
A.C	<i>Quero escrever um livro, mas é difícil</i>
Pesquisadora	<i>Mas estamos aqui para te ajudar</i>
A.C	<i>Tá bom!</i>





**O estudante como
autor da própria
história**



FUNDAMENTOS TEÓRICOS

TEORIA HISTÓRICO CULTURAL VIGOTSKI

Desenvolvimento humano
mediado pela linguagem

Compensação da deficiência

Vivência (perijivani)

TEORIA DA ENUNCIÇÃO- CÍRCULO DE BAKHTIN

Dialogismo: o sentido é
construído na relação entre
vozes

Alteridade: reconhecer o outro
como sujeito ativo na construção
do diálogo

O DIALOGISMO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

COMO PODEMOS CRIAR
AMBIENTES EM QUE OS
SENTIDOS/SIGNIFICADOS
SEJAM CONSTRUÍDOS
CONJUNTAMENTE?

Qual o papel do diálogo nos
caminhos traçados dentro
da escola, especialmente
daqueles estudantes com
TEA?



ALTERIDADE COMO EIXO DA RELAÇÃO EDUCATIVA

O CONCEITO DE ALTERIDADE

“O ser se reflete no Outro, refrata-se A partir do momento em que o indivíduo se constitui, ele também se altera, constantemente(...) Eu apenas existo a partir do Outro”
(GEGe, 2013, p. 13)

DIÁLOGO

“vive-se em um mundo de *palavras do outro*, de tal modo que as complexas relações de reciprocidade com a *palavra do outro em todos os campos da cultura e da atividade* completam toda a atividade do homem” (Bakhtin, 2017, p. 38)

A ALTERIDADE CONSTITUI A LINGUAGEM

“Nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a enunciou: é produto da interação entre falantes e em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu”
(Bakhtin, 2001, p 79)

O DESENVOLVIMENTO HUMANO É MEDIADO NA/PELA LINGUAGEM

“Vygotsky contribui para a importância da criação e da utilização de signos na constituição da espécie humana, sendo a linguagem o principal deles, inclusive para exprimir o próprio pensamento” (Orrú, 2009, p.91)

“A linguagem portanto proporciona a constituição da atividade psicológica, a transformação e o desenvolvimento do pensamento, sendo constitutiva para o homem e permitindo haver a interação social, a internalização e a generalização de significados”
Orrú(2009, p.96)

COMPENSAÇÃO DA DEFICIÊNCIA

“É necessário lembrar que as leis do desenvolvimento da criança anormal e da criança normal revelam-se, para nós, como uma lei única naquilo que é essencial. O meio desfavorável e a influência que surge no processo de desenvolvimento da criança conduzem, frequentemente e com mais força, a criança com atraso mental a momentos negativos adicionais, que, além de não ajudarem a vencer o atraso, agravam e aumentam sua deficiência inicial. (Vigotski, 2011, p.195)

O desenvolvimento insuficiente das funções superiores está relacionado ao desenvolvimento cultural insuficiente da criança com atraso mental, a sua exclusão do meio cultural circundante e ao abandono da “nutrição” do meio. (Vigotski, 2011, p. 197)

VIVÊNCIA (PERIJIVANI)

Ao elaborar sobre o conceito de vivência, Vigotski enfocou, prioritariamente, o processo de desenvolvimento cultural da criança, buscando mostrar como, nesse processo, generalizam-se e se reestruturam as experiências vividas pela criança, formam-se novas relações da criança consigo mesma, enquanto ela vai (re)conhecendo e refletindo sobre a própria vivência. (Smolka, 2019, p. 24))

“Vivência” é então conceituada como “uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia [...] e por outro lado, como eu vivencio isso (como a criança se relaciona com o meio e significa uma situação)”(Vigotski, 1996b; 2010; 2018 apud Smolka, 2019, p. 24).

“Nessa perspectiva, o nosso objetivo é o desenvolvimento da linguagem da criança autista como atividade constitutiva do sujeito, a partir da mediação exercida pelo professor, em uma perspectiva não reduzida à simples troca de informações ou comunicação mecanizada, mas em situações dialógicas com significado cultural. cremos em um trabalho educativo a partir da relação com o outro, por meio da linguagem, proporcione À criança autista que seja reconhecida como sujeito que também interage, dentro de suas possibilidades e de recursos utilizados” (Orrú, 2009, p.111)

RELAÇÕES DE ENSINO

Ser um interlocutor no processo de ensino-aprendizagem;

Reconhecer a singularidade de cada estudante, respeitando sua história de vida e seus contextos sociais;

Elaborar estratégias que promovam a participação ativa do estudante no diálogo pedagógico



O OLHAR PARA O ESTUDANTE COM TEA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Superar o olhar patologizante;

Enxergar o estudante para além do diagnóstico;

Construir estratégias baseadas em suas potencialidades, respeitando sempre sua história de vida.



REFLEXÕES COLETIVAS



<https://www.mentimeter.com/pt-BR/features/word-cloud>



OBRIGADA!!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. O FREUDISMO: UM ESBOÇO CRÍTICO. TRAD. PAULO BEZERRA. SÃO PAULO: PERSPECTIVA, 2001

BAKHTIN, M. FRAGMENTOS DOS ANOS 1970-1971. IN: BAKHTIN, M. NOTAS SOBRE LITERATURA, CULTURA E CIÊNCIAS HUMANAS ORGANIZAÇÃO, TRADUÇÃO, POSFÁCIO E NOTAS DE PAULO BEZERRA; NOTAS DA EDIÇÃO RUSSA DE SÉRGUEI BOTCHAROV. SÃO PAULO: EDITORA 34, 2017, P.21-56.

ORRÚ, SÍLVIA ESTER. AUTISMO, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: INTERAÇÃO SOCIAL NO COTIDIANO ESCOLAR. 3. ED. – RIO DE JANEIRO: WAK ED., 2012.

SMOLKA, A. L. B. (2020). RELAÇÕES DE ENSINO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: REFLEXÕES SOBRE AS (TRANS)FORMAÇÕES NA ATIVIDADE DE (ENSINAR A) LER E ESCREVER. REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO, 1(9). [HTTPS://DOI.ORG/10.47249/RBA2019314](https://doi.org/10.47249/RBA2019314)