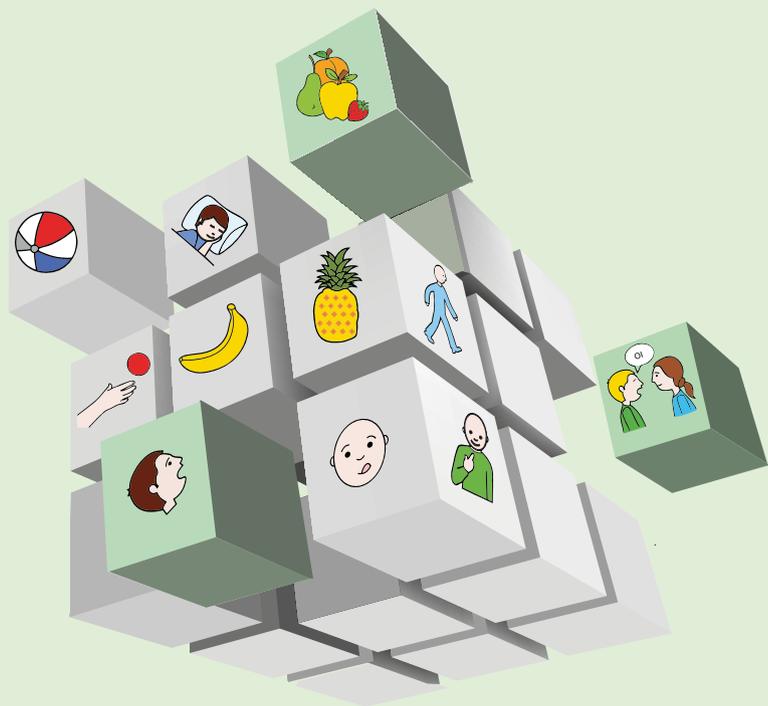


Comunicação alternativa

Mediação para uma inclusão
social a partir do Scala



Liliana Maria Passerino
Maria Rosangela Bez
(Org.)





UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

José Carlos Carles de Souza

Reitor

Rosani Sgari

Vice-Reitora de Graduação

Leonardo José Gil Barcellos

Vice-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Bernadete Maria Dalmolin

Vice-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários

Agenor Dias de Meira Junior

Vice-Reitor Administrativo

UPF Editora

Karen Beltrame Becker Fritz

Editora

CONSELHO EDITORIAL

Altair Alberto Fávero

Carlos Alberto Forcelini

Cleci Teresinha Werner da Rosa

Giovani Corralo

José Ivo Scherer

Jurema Schons

Karen Beltrame Becker Fritz

Leonardo José Gil Barcellos

Luciane Maria Colla

Paula Benetti

Telmo Marcon

Verner Luis Antoni

CORPO FUNCIONAL

Daniela Cardoso

Coordenadora de revisão

Cristina Azevedo da Silva

Revisora de textos

Mara Rúbia Alves

Revisora de textos

Sirlete Regina da Silva

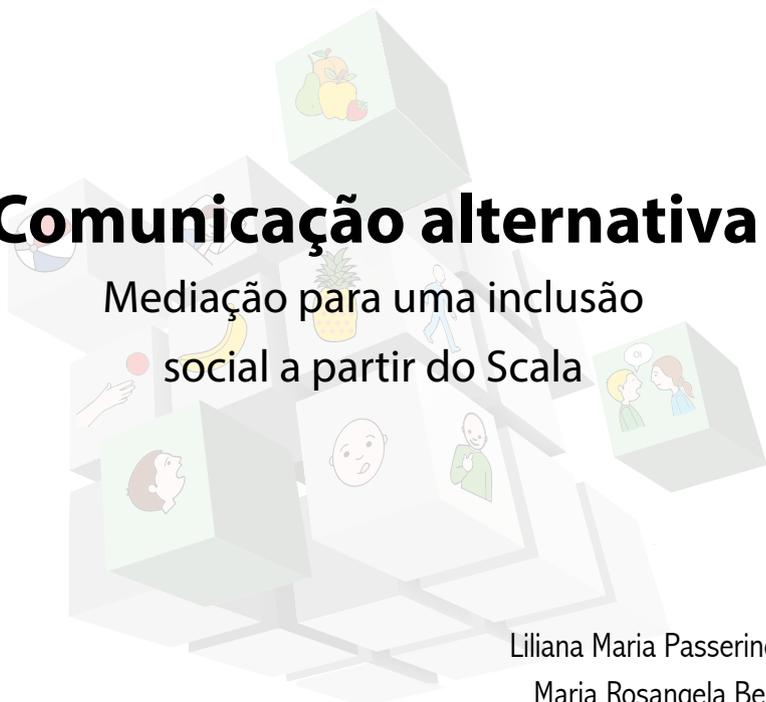
Coordenadora de design

Rubia Bedin Rizzi

Designer gráfico

Carlos Gabriel Scheleder

Auxiliar administrativo

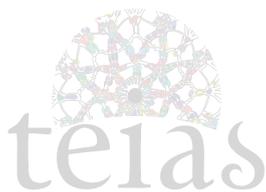


Comunicação alternativa

Mediação para uma inclusão
social a partir do Scala

Liliana Maria Passerino
Maria Rosangela Bez
(Org.)

2015



Copyright© das autoras

Daniela Cardoso

Revisão de textos e revisão de emendas

Sirlete Regina da Silva

Projeto gráfico

Rubia Bedin Rizzi

Diagramação

Deise Fontoura

Produção da capa

Este livro, no todo ou em parte, conforme determinação legal, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização expressa e por escrito do(s) autor(es). A exatidão das informações e dos conceitos e as opiniões emitidas, as imagens, as tabelas, os quadros e as figuras são de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

CIP – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

C741 Comunicação alternativa : mediação para uma inclusão social a partir do Scala [recurso eletrônico] / Lilian Maria Passerino, Maria Rosangela Bez (Org.). – Passo Fundo : Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015.
10.200 kb; PDF.

Inclui bibliografia.

Modo de acesso gratuito: <www.upf.br/editora>.

ISBN 978-85-7515-903-3

1. Inclusão social 2. Autismo. 3. Comunicação. I. Passerino, Lilian Maria, coord. II. Bez, Maria Rosangela, coord.

CDU: 376

Bibliotecária responsável Cristina Troller - CRB 8/8142

UPF EDITORA

Campus I, BR 285 - Km 292,7 - Bairro São José

Fone/Fax: (54) 3316-8374

CEP 99052-900 - Passo Fundo - RS - Brasil

Home-page: www.upf.br/editora

E-mail: editora@upf.br

Editora UPF afiliada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

12 Comunicação, interação e afeto: uma tríade basilar

*Kátia Soares Coutinho, Maria Rosangela Bez,
Ana Carla Foscarini, Liliana Maria Passerino*

A comunicação é um fator essencial para a interação social e o desenvolvimento humano. Na comunicação, além de trocar informações, atualizamos-nos enquanto sujeitos a partir da apropriação de sentidos e significados construídos na comunidade ou grupo social a que pertencemos. A interação infantil tanto com adultos quanto com crianças da mesma faixa etária propicia a atribuição de sentido ao mundo em que vivem, e a cultura de pares, segundo Camargo “[...] é fundamental para a criança, pois lhe permite apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que a rodeia (2007, p. 18)”. No entanto, “[...] estima-se que cerca de uma em cada duzentas pessoas seja incapaz de se comunicar por meio da fala devido a fatores neurológicos, físicos, emocionais e cognitivos” (Guedes, 2008, p. 14). Nesse grupo, encontramos pessoas com autismo que apresentam déficits de comunicação tanto na produção oral como na pragmática da comunicação (Guedes, 2008).

Um dos fatores que auxiliam na produção e produtividade da comunicação é o afeto. Por sua vez, a maneira de demonstrar afeto depende da comunicação, seja esta verbal, gestual, ou por meio da expressão do olhar, mas sendo, tam-

bém, socialmente construída, pois as manifestações afetivas estão ligadas aos costumes vigentes em cada comunidade, bem como seus valores e crenças.

Em estudo desenvolvido com três alunos de 14 a 17 anos não oralizados, com paralisia cerebral, Guedes (2008) realizou sessões de observação das interações entre eles e seus familiares, em suas casas – as quais foram filmadas e, posteriormente, transcritas e analisadas.

Excerto da entrevista realizada com um dos pais: “[...] ela expressa a necessidade de ser feliz, de ter as pessoas do lado dela. Ela é muito carinhosa, muito afetuosa” (Guedes, 2008, p. 67). Este pai, assim como os demais, manifestou preocupação quanto ao futuro de sua filha, desejando que ela apresente mais autonomia e independência.

Camargo, ao focalizar as interações sociais no pátio e na sala de aula de um menino com autismo de 3 anos de idade, mostra que ele “mostrou-se frequentemente amigável com os colegas, demonstrando afetividade (abraçando ou beijando o colega)” (2007, p. 45), sendo que, muitas vezes, segundo as observações feitas pela autora, a criança com autismo “transparece boa disposição (sorri e faz graça), mesmo diante de incidentes (por exemplo, rir de si própria ao cair jogando bola)” (2007, p. 45).

Ao relatarem a pesquisa sobre a inclusão escolar de um aluno com autismo, Brande e Zanfalice verificaram a presença do lúdico: “[...] o aluno trazia, ou construía, na relação com a aprendizagem e com a professora, uma espécie de jogo, onde tudo era tomado literalmente, e com muito humor, com alegria” (2012, p. 51). Perceberam, também, diferentes tempos de escuta durante a aprendizagem e a intervenção das educadoras, em que a busca por estratégias, materiais de trabalho e intervenção pedagógica era expressa na linguagem e na produção de sentidos; uma experiência de tempo

12.1 Autismo e afetividade

Os estudos iniciais sobre o autismo remontam a Kan-ner (1943), cuja tese de que “[...] crianças com autismo so- friam de uma inabilidade inata de se relacionarem emocio- nalmente com outras pessoas” (apud Bosa; Callias, 2000) foi retomada e ampliada por Hobson (1993b), que, juntamente com sua equipe, utilizou grupos de controle em diversos ex- perimentos para comprovar a hipótese de que “[...] indiví- duos com autismo apresentam déficits no processamento da informação afetiva” (Hobson, 1993a, 1993b apud Bosa; Callias, 2000). Em um desses experimentos foi demonstrado que as crianças com autismo apresentam “déficit da capa- cidade de reconhecimento de diferentes emoções” (Hobson, 1993a, 1993b apud Bosa; Callias, 2000) e também as mes- mas crianças classificaram pilhas de fotos de pessoas pela roupa e outras características externas e não pelas expres- sões faciais, como foi feito pelas crianças sem a síndrome (Hobson, 1993a, 1993b apud Bosa; Callias, 2000).

No que se refere à dificuldade de comunicação, as pes- soas com autismo apresentam dificuldade – ou mesmo inca- pacidade – de “[...] inferir pensamentos e ações prováveis do interlocutor” (Freitas, 2009, p. 49), bem como a compreensão de conotações e outras figuras de linguagem, do jogo e do sím- bolo, inseridos em um contexto da lógica esperada em deter- minado contexto social. Freitas prossegue, enfatizando que “as representações são construídas a partir do que é conheci- do culturalmente” (2009, p. 45), sendo assim, no caso do au- tismo, as trocas sociais e a comunicação ficam prejudicadas.

Quanto à questão da externalização da afetividade por parte do sujeito com autismo, Bosa (2006) mostra-nos o ou- tro lado – observando que, embora em menor quantidade, as manifestações de afeto existem, pois “[...] há evidências

substanciais de que crianças com autismo engajam-se e respondem a interações sociais” (Capps; Sigman; Mundy, 1994). Essas crianças também apresentam “comportamentos afiliativos (ex.: carinhos), vocalização em direção ao parceiro, participação em brincadeiras e comportamentos indicativos de apego” (Bosa, 2006, p. 82).

Entre as características do autismo com que os pais e demais familiares convivem, em grupo de troca de experiência descrito por Serra, os pais e mães de sujeitos com a síndrome “[...] apontam a falta de troca de afeto como a mais angustiante” (2010, p. 52). Os pais ressentem-se de “não poderem ouvir a voz de seus filhos, de não receberem carinhos e das comparações que inevitavelmente fazem com os outros filhos e com as demais crianças que estão à volta” (Serra, 2010, p. 52). No entanto, os pesquisadores Semensato, Schmidt e Bosa frisam que, “[...] apesar da falta de reciprocidade ser um marcador significativo do autismo, a noção de uma criança não comunicativa e sem afeto não corresponde às observações” (2010, p. 189).

Mas, afinal, o que vem a ser afeto? Como podem ser estabelecidas diferenças objetivas entre emoções e sentimentos? Vamos procurar responder a tais questões na sequência deste tópico, partindo da premissa de que, dentre os fenômenos psicológicos, os afetivos trazem dificuldades adicionais quanto ao estudo da metodologia e interpretação dos dados coletados, além da conceituação, pois são encontrados como sinônimos os termos afeto, sentimento e emoção (Leite; Tassoni, [200-?]).

Ao conceituar o adjetivo afetivo, os dicionários nos trazem como sinônimos os vocábulos “dedicado, afeiçoado, afetivo, carinhoso” (Ferreira, 1986, p. 20), “relativo aos afetos, aos sentimentos” (Houaiss; Villar; Franco, 2009, p. 60), enquanto o substantivo afeto apresenta: “afeição, simpatia, amizade, amor, sentimento” (Ferreira, 1986, p. 20), “sentimento terno de afeição por pessoa ou animal, amizade, [...]”

estado psíquico ou moral (bom ou mau), afeição” (Houaiss; Villar; Franco, 2009, p. 60). De acordo com essas conceituações, afetividade, para Piéron, é a “[...] capacidade individual de experimentar emoções e sentimentos” (1996, p. 11). Esse autor afirma ainda que a psicologia estuda as impressões afetivas que exercem orientações comportamentais, ou seja, são capazes de aproximar (procura, colaboração) ou afastar (fuga, proteção) o sujeito (Piéron, 1996). Já para Rey, a afetividade pode ser conceituada como “[...] uma função psíquica de caráter geral e fundamental, compreendendo a emoção e suas variedades, os sentimentos, as inclinações e as paixões” (2003, p. 28). Piéron (1996) complementa ao dizer que o estado afetivo que o sujeito experimenta – sentimento, emoção – pode ser ordenado entre dois extremos:

[...] prazer/desprazer, ou agradável/desagradável. Entre esses dois polos, o “afeto neutro” corresponderia a uma situação de surpresa e regeria uma reação de espera e de exploração capaz de suscitar o interesse (Piéron, 1996, p. 11, destaque do autor).

No entanto, como observam Leite e Tassoni ([200-?]), na maioria das vezes, o termo emoção refere-se a uma agitação, relacionando-se a uma reação de ordem física, aos componentes biológicos do comportamento humano, enquanto a afetividade é utilizada com um significado mais amplo e diz respeito às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas. Nessa linha de pensamento, a afetividade não é vista apenas como uma questão do próprio indivíduo, mas como uma das manifestações, das percepções emergentes num processo de interação, de intersubjetividade. Assim,

[...] a vida afetiva ocorre sempre em um contexto de relações do eu com o mundo e com as pessoas, variando de um momento para outro na medida em que os eventos e as circunstâncias de vida se sucedem (Dalgalarrodo, 2006, p. 102).

Pode-se dizer que a percepção do outro como um ser diferente, com suas manifestações individuais, provoca reações afetivas, de acordo com os fatos, as lembranças e a sensibilidade de quem recebe e interpreta de forma correta essas manifestações. Dessa maneira, Dalgalarondo (2006) afirma que a afetividade se caracteriza particularmente por sua dimensão de reatividade.

Nesse sentido, temos duas importantes dimensões da resposta ou da reação afetiva de um indivíduo:

[...] denomina-se sintonização afetiva a capacidade de o indivíduo ser influenciado afetivamente por estímulos externos, assim o sujeito entristece-se por ocorrências dolorosas, alegra-se com eventos positivos, ri com uma boa piada (Dalgalarondo, 2006, p. 102).

Enfim, o indivíduo entra em sintonia com o ambiente no qual se encontra. A irradiação afetiva, por sua vez, é a “[...] capacidade que o indivíduo tem de transmitir, irradiar ou contaminar os outros com seu estado afetivo momentâneo; pela irradiação afetiva o sujeito faz com que os outros sintonizem com ele” (Giglio, 1974 apud Dalgalarondo, 2006, p. 102).

Desse modo, o afeto constitui-se um impulsionador de ações e comportamentos, englobando “sentimentos de apego, amizade, ternura ou amor para com outro ser humano (ou mesmo animal)” (Rey, 2003, p. 28). Pino acrescenta que “[...] parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam [...]” (1998, p. 130), inserindo as lembranças, a memória e o relacionamento com o outro como componentes do afeto. O autor complementa, considerando que “[...] são as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo” (Pino 1998, p. 130-131).



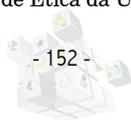
– “um tempo outro, que não é o do imediatismo, não é o tempo que se quantifica, mas o tempo produzido no diálogo, na interação. Tempo como agente pedagógico, intermediando a aprendizagem” (2012, p. 46-47). Com as práticas de ensino-aprendizagem, dizem as autoras:

[...] aprendemos que o autismo nos impõe um modo singular de invenção, expressão e temporalidade. Escuta. O aluno aprendia o que os outros alunos aprendiam, mas num tempo diferente. Era preciso esperar... (Brande; Zanfelicce, 2012, p. 47-48).

Martelete et al. (2011) procuraram identificar problemas de comportamento apresentados por crianças com transtorno do Espectro Autista (TEA). Participaram do estudo 118 mães de crianças de 3 a 15 anos, que afirmaram que seus filhos “gostam de estar com elas e com outras pessoas próximas, mas preferem não ter intimidade com indivíduos com os quais têm pouco contato” (2011, p. 10). Como o questionário foi respondido pelas mães, é preciso levar em conta que, no Brasil, o contato físico afetivo é uma forma cultural de manifestação tanto de comportamentos como de sentimentos, “[...] o que pode minimizar a identificação do comportamento de isolamento no caso do transtorno autista. A amizade com pessoas fora do âmbito familiar nem sempre é valorizada” (2011, p. 10). As autoras concluem que “[...] a proximidade afetiva que a criança com autismo apresenta com os pais ou outros parentes próximos, mesmo que restrita, funciona como facilitador para o convívio social” (2011, p. 10).

Em nosso estudo, relatamos como se manifesta a afetividade em crianças não oralizadas e com TEA durante as sessões de utilização de *tablets*, mediadas pelos pesquisadores, em uma pesquisa realizada entre 2011 e 2012.¹

¹ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética da Ufrgs.



Assim, no contexto da aprendizagem formal, durante as atividades pedagógicas, as relações de mediação estabelecidas pelo professor devem ser sempre permeadas por sentimentos de “acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro” (Leite; Tassoni, [200-?]). Esses sentimentos não somente marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento como também “afetam a sua autoimagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões” (Leite; Tassoni, [200-?]).

Dando seguimento aos temas propostos, vamos agora abordar o contexto sob a visão de Bateson (1986), e mostrar uma aproximação desse autor com o pensamento de Vygotsky (2001a; 2001b; 2010).

Segundo Weinert e Pisacco ([200-?]), a criança vive em um contexto social, em que as outras pessoas exercem a mediação a respeito de conceitos, comportamentos, sentimentos, atitudes, expressões de afeto, que são próprias de sua época. Tais aptidões se constituem no produto do desenvolvimento socio-histórico. Portanto, “[...] antes de se constituírem como propriedades individuais, são sociais” (Weinert; Pisacco, [200-?], p. 11).

Bateson, ao aprofundar suas reflexões sobre o contexto, afirma que “[...] aprender os contextos da vida é um assunto que tem que ser discutido, não internamente, mas como um assunto de relacionamento externo entre duas criaturas” (1986, p. 140). O autor afirma ainda que há um “aprendizado do contexto” e “que esse aprendizado do contexto resulta de uma espécie de descrição dupla que acompanha o relacionamento e a interação” (1986, p. 142).

Vasconcellos (2009, p. 158) observa que, é impossível “[...] descrever e compreender processos relacionais sem descrever os contextos, sem ampliar o foco de observação. Con-

texto é a palavra necessária na descrição de fenômenos relacionados.” Desta forma, o [...] “contexto está ligado a outra noção indefinida chamada ‘significado’. Sem contexto, palavras e ações não têm qualquer significado” (Bateson, 1986, p. 23, destaques do autor). Esta afirmação é, então, estendida por Bateson (1986) para todos os tipos de comunicação, tanto a humana (através da palavra escrita, falada, Braille ou sistema gestual como Libras ou mímica) como para todo processo mental, inclusive dos demais seres da natureza.

No tocante às relações humanas, o contexto é fundamental ao se pensar sobre a deficiência a partir de uma perspectiva inclusiva e atual, trazendo uma visão mais abrangente do indivíduo, deixando de encerrar-se na deficiência o critério de acesso (ou não) ao conhecimento, remetendo para a necessidade de ver a pessoa com deficiência como parte integrante de uma sociedade que potencialize a sua funcionalidade e participação (Capitão; Almeida, 2011).

O pensamento batesoniano de certa maneira aproxima-se da proposta de Vygotsky (2001a; 2010), que enfatizou a importância do contexto histórico e social, em que o aprendizado se efetiva nas relações entre os pares. O conceito vygotskyano de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) – que propõe que aqueles que já dominam determinados conteúdos auxiliem quem ainda precisa de ajuda para a compreensão de certos conceitos – remete-nos à importância da inter-relação, da integração e do respeito entre todos os seres vivos, reflexões que viriam a ser trabalhadas posteriormente por Bateson em sua obra *Mente e Natureza* (1986). Vygotsky destaca que a noção de ZDP propõe uma nova fórmula, a de que [...] “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (2010, p. 102). Nesse sentido, Cupolillo (2003 apud Freitas, 2009) afirma que a ZSP não se restringe à cognição, abarca também a afetividade.

Com as pesquisas empreendidas por Vygotsky e seus colaboradores, houve uma mudança de foco quanto à deficiência – que até então era estudada sob o ponto de vista clínico, levando à exclusão. Os estudos de Vygotsky ressaltaram o potencial a ser desenvolvido no aluno com alguma limitação (supercompensação) e não a deficiência em si (Vygotsky, 2001b), fato que propiciou a emergência do paradigma da inclusão em todos os contextos nos quais o indivíduo circula.

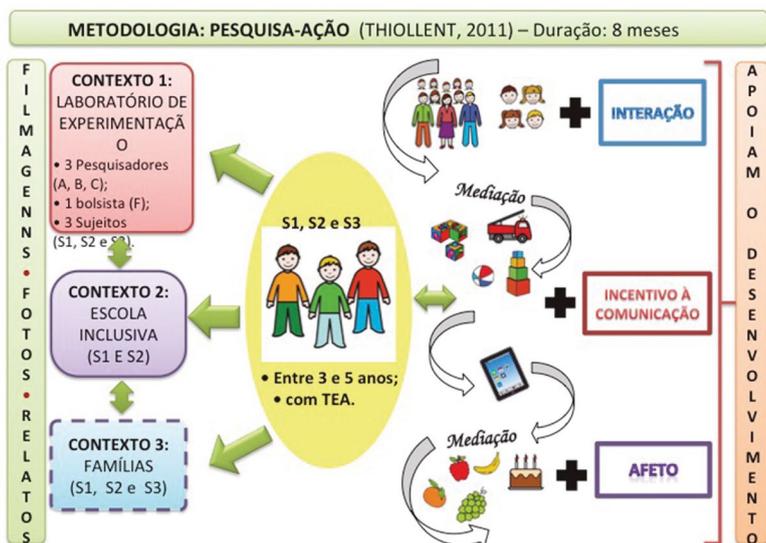
Pensando sobre as limitações da mente e do processo mental, Bateson reflete que, como

[...] a mente só pode receber informações de diferenças, existe uma dificuldade em diferenciar uma mudança vagarosa e um estado. Existe necessariamente um limite de declive abaixo do qual a inclinação não pode ser percebida (1986, p. 107, destaques do autor).

A informação, ou a diferença, salienta Bateson, sendo da natureza do relacionamento, não está localizada no tempo ou no espaço.

A seguir, passamos a descrever qual foi o método utilizado e quais os procedimentos que possibilitaram a análise e a aferição dos resultados desta pesquisa, que investigou como se manifesta a afetividade em crianças não oralizadas e com síndrome de autismo durante as sessões de utilização de *tablets*, mediadas pelos pesquisadores. Foi objeto deste estudo incentivar a expressão da afetividade dos sujeitos com TEA, identificar a possibilidade de interação social entre pares e incentivar a comunicação oral, por meio de diversos tipos de mediações que impulsionam esses processos, apoiando, dessa forma, o desenvolvimento dos sujeitos com TEA (Figura 1).

Figura 1: Metodologia utilizada nesta pesquisa



Fonte: esquema elaborado pelas autoras utilizando os pictogramas do portal Arasaac. Disponível em: <<http://www.catedu.es/arasaac/>>. Acesso em: 7 ago. 2014.

O enfoque metodológico do presente estudo de cunho qualitativo foi a pesquisa-ação (Thiollent, 2011), possibilitando a interação entre a equipe de pesquisadores e os sujeitos. A coleta de dados foi realizada por meio de filmagens com posterior transcrição, fotografias e relatos, e envolveu três contextos que foram assim delineados: Laboratório de experimentação, escola inclusiva dos sujeitos 1 e 3 e Famílias dos três sujeitos.²

Os encontros no Laboratório de Experimentação, foco das análises neste estudo, estenderam-se durante oito meses e ocorreram com periodicidade semanal de uma hora de duração. Neste local, foi utilizado o *software* Scala como um

² O contexto escolar emerge das narrativas das professoras de S1 e S3, já que a escola de S2 optou por não participar da pesquisa. O contexto familiar foi abordado apenas como um pano de fundo que perpassa os demais contextos. Para mais detalhes sobre os demais contextos, ver Bez (2014).

recurso de Comunicação alternativa (CA) em três *tablets* (sistema operacional Android), um para cada um dos três meninos (entre 3 e 5 anos) com TEA.

Já o contexto escolar foi trabalhado por Bez (2014) em duas das escolas dos alunos com autismo, mas especificamente neste recorte, trazemos uma das sessões de capacitação do corpo docente, bem como os relatos das professoras acerca de trabalhos desenvolvidos em sala de aula, utilizando o *software* Scala de forma colaborativa, com a participação atuante do aluno incluído. Quanto às três famílias envolvidas na pesquisa, em contexto também analisado em profundidade por Bez (2014), o presente recorte apresenta apenas a interferência de uma das famílias nas atividades pedagógicas referentes ao menino com TEA, desenvolvidas na respectiva escola inclusiva na qual ele estuda, como veremos na sequência.

Devido à idade das crianças, as interações no Laboratório de experimentação normalmente partiam de algum material concreto, como um brinquedo ou instrumentos musicais, para depois serem trabalhadas as pranchas e jogos nos *tablets*, de cunho mais simbólico, que exigiam maior abstração dos sujeitos. Durante a mediação, as instruções eram pausadas, com voz clara e, para um melhor entendimento, repetidas várias vezes.

Podem-se perceber com mais detalhes as brincadeiras e atividades que permearam o aprendizado nos excertos e análises realizadas a seguir, com exemplos retirados das transcrições das filmagens em contextos distintos (planejamento de atividades no laboratório de aprendizagem, as interações entre os sujeitos 1, 2 e 3, e as pesquisadoras A, B e C e F) focalizando a presença da afetividade e a relação/interferência entre os diversos contextos:

a) Laboratório de experimentação – Excertos da transcrição da filmagem:

Sujeito 3 sorri e pega da mesa o chocalho colorido. [...]

Sujeito 3 volta para o chocalho gira ele em cima da mesa.

B começa então a estimulá-lo com os brinquedos concretos, em especial os que fazem sons. **B** abre o aplicativo de música do xilofone. **Sujeito 3** sorri e toca com o dedo indicador na tela, fazendo barulho.

Sujeito 3 pega a bola colorida de pelúcia que está na mesa e coloca seu rosto nela, sorrindo.

Sujeito 2 chega chorando, e **Sujeito 1** entra na sala sorrindo.

Pesquisadora **A** pega **Sujeito 2** no colo e **Sujeito 3** indica o colega, com a mão aberta, e diz “o”.

Sujeito 2 sorri e brinca com a **A** de esconder-se.

Sujeito 1 vai até **Sujeito 3** e toca no seu cabelo, que está com gel.

No início, Pesquisadora **A** segura a mão de **Sujeito 2** ao redor da maçã. Parece ser a primeira vez que ele come uma maçã sozinho.

Pesquisadora **A** deixa a maçã ao lado dele para que ele a pegue e leve até a boca sozinho. **Sujeito 2** brinca um pouco com os brinquedos sonoros. Depois Pesquisadora **A** lhe pergunta se ele quer mais maçã. Ele faz menção em segurar a mão dela, mas ela segurando a mão dele, faz com que ele segure a maçã e leve até a boca. Depois, ela fala para ele sobre os olhos dele, de como são lindos seus olhos.

Sujeito 2 sorri e pisca os olhos para ela, e emite sons como “daie”.

Sujeito 2 pega duas vezes a maçã (com um pouco de ajuda da Pesquisadora **A**) e dá uma mordida. Todas festejam que ele esteja comendo a maçã sozinho, e ele sorri muito e emite sons como “ã”.

Depois **Sujeito 2** ‘dança’ um pouquinho, e Pesquisadora **A** pergunta-lhe se pode dançar junto.

No excerto anterior, fica claro que as ações do cotidiano também se constituem em aprendizados, permeadas pela afetividade: o cumprimento do Sujeito 3 ao colega que chegou chorando (Sujeito 2), a estranheza do gel no cabelo do amigo (Sujeito 1), a maçã que foi degustada pela primeira vez com mordidas na fruta inteira, a interação com o outro por meio de piscadelas e sorrisos, a vocalização de contentamento e até uma alegre “dancinha” do pequeno que havia chegado chorando (Sujeito 2). A afetividade, como visto anteriormente, é reativa e as suas demonstrações são sempre fruto de como os

sujeitos que estão compartilhando atividades e atenção em vivências e situações comunicativas interagem entre si.

b) Laboratório de experimentação – Planejamento:

No encontro de hoje vamos trabalhar relações de trocas afetivas entre os sujeitos e partes do corpo usadas para realizar ações como abraçar, tocar e beijar. Objetivos do encontro:

- Apresentar a prancha de ações e estimular o aluno a realizar a ação proposta, ações estas relacionadas a trocas afetivas. As pranchas serão apresentadas impressas e no *tablet*;
- Relacionar partes do corpo usadas para realizar as ações (abraçar, tocar e beijar) e nomeá-las, apontá-las com os alunos.
- Realizar troca de figuras por frutas – no final do encontro

Iniciar com os *tablets* e incentivar as ações de abraçar, beijar e tocar o colega e mediadoras.

Com auxílio de material concreto (partes do corpo) mãos, pés e boneco, nomearemos as partes do corpo e estimularemos os alunos a apontar para as partes nomeadas. Também devem tocar no seu próprio corpo e no corpo das mediadoras (mão, pé) e realizar outras ações propostas – beijar e abraçar.

Desenhar em cartolina as mãos e pés dos alunos, estimulando a oralidade e a relação entre o desenho e a parte do corpo desenhada.

Música infantil a ser reproduzida no *tablet*, referente às partes do corpo.

Como visto no referencial teórico, as demonstrações de afeto e carinho são construídas socialmente, ou seja, têm que ser ensinadas e aprendidas, e no caso de crianças com TEA, com dificuldades de interação e de comunicação oral, bem como de compreensão dos aspectos simbólicos das expressões de sentimento, as mudanças são mais lentas, o tempo é outro (Brande; Zanfelice, 2012).

Durante essas sessões que privilegiaram as partes do corpo, o Sujeito 1 sentiu-se atraído pelo desenho de um menino, bem colorido, que enfeita a porta do armário de brinquedos, apontando muito para o olho da figura e vocalizando “oooo”, interagindo com as pesquisadoras e estabelecendo contato visual com elas. Como Bateson (1986) referiu, às vezes, é difícil definir diferenças entre um estado e uma mudança vagarosa. Os avanços acontecem em um tempo di-

ferenciado, exigindo um olhar atento de educadores, pais e demais cuidadores da criança com TEA.

c) Laboratório de experimentação – Excertos da transcrição da filmagem:

Sujeito 1 chega e Pesquisadora **A** faz carinho nele e mostra como ele deve fazer carinho nela, dá um beijo e ele retribui.

O **Sujeito 2** chega bem choroso e vai pro sofá com Pesquisadora **A**.

Sujeito 2 pega no sono e o **Sujeito 3** vai espiar.

Pesquisadora **B** dá um abraço no **Sujeito 1**, incentivando o uso da prancha [*tablet*] com as imagens de ações.

Pesquisadora **B** ensina o **Sujeito 1** um jogo novo, de encher balões e cuidar pra não estourar com o dedo. Ela pega o dedo dele para ele fazer. Ele fica olhando, mas demora a tentar sozinho.

Sujeito 1 pega dedo da Pesquisadora **F** [com a filmadora] para que ela jogue.

Sujeito 3 pede direitinho água e a Pesquisadora **C** dá pra ele.

Pesquisadora **B** pega um jogo e mostra para o **Sujeito 3** e para o **Sujeito 1**, mas o **Sujeito 1** sempre puxa o *tablet* para ele e o **Sujeito 3** desiste de jogar junto.

Pesquisadora **C** chega com as frutas.

O **Sujeito 3** pede a maçã e come, o **Sujeito 1** quer a fruta mas não quer pegar o desenho para trocar pela fruta. Então ele viu o **Sujeito 3** fazendo a troca e fez a mesma coisa também.

As demonstrações de afeto e de carinho podem ser aprendidas, pois são construções sociais, como já vimos. Assim, no excerto acima, durante interação com a pesquisadora, o menino retribui o carinho recebido, instaurando momentos de troca e reciprocidade afetiva. A curiosidade é um sentimento que impulsiona a ação, como no caso do Sujeito 3 que foi espiar o colega que estava dormindo no sofá.

O Sujeito 1, por sua vez, tenta utilizar o dedo das pesquisadoras para realizar as ações que deseja (jogos no *tablet*), sendo incentivado a utilizar seu próprio dedo, buscando-se maior autonomia e independência, uma das preocupações recorrentes dos pais de crianças com Transtornos Global do

Desenvolvimento (TGD) descritos em pesquisa apresentada na introdução deste trabalho.

Sujeito 3, ao sentir sede, consegue comunicar-se e fazer a pesquisadora dar-lhe água. Na hora do lanche com as frutas, o Sujeito 3 serve de incentivo para seu colega, que ao vê-lo trocando corretamente o cartão com a imagem da fruta (CA), acaba seguindo seu exemplo e utilizando corretamente o recurso (CA). Nota-se claramente na cena a importância da mediação de pares proposta pela teoria socio-histórica para que uma situação de aprendizagem ocorra com sucesso.

Quanto ao contexto escolar, trazemos a sessão de capacitação do corpo docente para a utilização do *software* e a interferência que este contexto recebe da família de um dos Sujeitos.

d) Sessão de formação para o uso do Scala (professoras das escolas inclusivas de S1 e S3) – Excertos da transcrição da filmagem:

A **Pesquisadora A** propõe uma atividade com o SCALA.

Uma professora pergunta se é possível usar imagens da família ou criar historinhas com as crianças.

A **Pesquisadora A** vai explicando para as professoras como incluir histórias no SCALA.

Outra professora pergunta à **Pesquisadora A** se realiza a atividade em conjunto ou separado e esta sugere que seja com toda a turma.

Outra professora pergunta como fazer com que os alunos manipulem o SCALA, **Pesquisadora A** sugere que coloque o SCALA num telão, faz uma roda com os alunos e construindo a história [...].

As professoras sugeriram colocar fotos de um passeio para criar um diálogo interativo e acreditam que esse exercício sai do concreto para o abstrato.

É importante a capacitação prévia dos professores no uso das tecnologias como ferramentas mediadoras do processo de comunicação, proporcionando apoio à inclusão no contexto da sala de aula e não como um fim em si. Como se percebe nesse excerto, há entusiasmo por parte das profes-

ras em propor uma atividade de construção colaborativa, na qual todos os alunos possam participar, usando como instrumento de mediação o *software* Scala. A proposta de integrar a turma toda em uma produção coletiva evidencia a importância do contexto trazida por Bateson (1986), neste caso, o contexto escolar, no qual se evidenciam os relacionamentos entre os sujeitos, ampliando o uso possível de um *software* – criado originalmente para ser utilizado com crianças que apresentam dificuldades de comunicação – para todos os alunos, sem limitação de tempo ou de espaço para que se configure a informação ou a diferença (Bateson, 1986).

e) Relatos das professoras (escola inclusiva de S3):

As professoras relatam que **S3** progrediu bastante, porque antes ele se agredia, não tinha concentração, era impulsivo, batia a cabeça, apresentava várias estereotipias.

Agora **S3** está usando medicação, com isso, consegue se acalmar e reduziu as estereotipias, ele abraça os colegas, [está] mais calmo e tem participado mais. [...]

Também relatam que melhorou a oralidade, onde numa situação um colega tropeçou e o **S3** disse “cuidado” e isso surpreendeu as professoras porque ele usou o termo certo no contexto vivido.

Outra situação surpresa para as professoras: um colega do **S3**, de outra turma relatou a professora que ganhou um novo amigo, o **S3** onde eles conversaram e brincaram muito. Então, as professoras percebem que **S3** está interagindo efetivamente com os colegas.

O uso de medicação constitui outro fator que pode influenciar determinado contexto em que a criança com autismo circula. Neste caso específico, podemos inferir que essa variável foi benéfica, interferindo positivamente no comportamento (acalmou e reduziu as estereotipias de S3).

Ao externar sentimento (“cuidado!”) em relação ao colega, S3 demonstra afetividade e preocupação em relação ao outro, falando “o termo certo no contexto vivido”, ou a dupla descrição decorrente da plena compreensão do contexto, o que

amplia o foco da observação, da comunicação e do relacionamento entre os seres (Bateson, 1986). Esses elementos também estão presentes na sua nova amizade com um colega de outra turma, relatada para as professoras, que então perceberam a capacidade de interação que S3 está desenvolvendo, decorrente da ampliação das suas habilidades comunicativas desenvolvidas no contexto escolar ao longo do tempo histórico, vivido pelo sujeito (Bez, 2014). Pois, a informação (ou a diferença) “[...] sendo da natureza do relacionamento, não está localizada no tempo ou no espaço” (Bateson, 1986, p. 107).

f) Relatos das professoras (escola inclusiva de S1):

No primeiro semestre, as professoras perceberam grande mudança motora no **S1**, e agora ele faz o que já está acostumado.

As professoras alegam que não estão desafiando o menino a pedido da mãe. Quanto à interação social dele com os colegas, como as professoras têm visto essa questão da comunicação?

Elas relatam que o **S1** está falando muito mais, está cantarolando mantras, ferramenta utilizada pela fonoaudióloga [...].

O **S1** chama alguns colegas pelo nome.

Ele tem pedido as coisas, exemplo, “quebra-cabeça”.

Elas percebem que ele expressa muito mais, por exemplo, ele grita, briga, ele vai ver o que o colega está fazendo.

Aqui se percebe, em um primeiro momento, o contexto familiar interferindo no contexto escolar, pois a mãe solicitou às professoras que não mais desafiassem S1, provocando certa estagnação na aprendizagem da criança. Relembrando Vygotsky (2010), o “bom aprendiz” exige desacomodação e a proposta de constantes desafios ao aluno. Bateson (1986, p. 107) refere-se a certa dificuldade em estabelecer diferenças “entre uma mudança vagarosa e um estado”, por isso a percepção das professoras é de que agora (após a intervenção negativa do contexto familiar) S1 “faz o que já está acostumado”. Há interesse de S1 em ver o que o amigo está fazendo, em participar do contexto, demonstrando seus sentimentos.

As professoras também relatam crescimento na comunicação oral (cantarola, diz os nomes dos colegas, pede objetos). Pode-se inferir que tal crescimento seja resultado do trabalho da equipe multidisciplinar, com a utilização de recursos variados, em diversos contextos, como, por exemplo, os mantras ensinados pela fonoaudióloga, a utilização/mediação do *tablet* com o *software* Scala (CA) em casa e na escola.

Como podemos observar nos excertos mostrados, as diferenças de comportamento e reações afetivas dos sujeitos com autismo que participaram das interações são bastante acentuadas, confirmando a grande variação de sintomas e a inespecificidade características da síndrome já mencionadas no referencial teórico.

Freitas, por sua vez, pondera que:

expressão ocasional de gestos significantes, como abraço, beijos sorriso dirigidos, bem como do vocabulário não refletem ainda uma comunicação simbólica, mas provavelmente um estágio, um potencial para este desenvolvimento (2009, p. 49).

Propomos, entretanto, a seguinte questão para futuras investigações: como estabelecer diferenças entre o que de fato se constitui em uma apropriação simbólica e o que ainda é mero potencial para tal?

Concluindo, depois de oito meses acompanhando os três sujeitos com TEA em interações semanais, mediadas pelo *software* Scala nos *tablets*, além das informações relatadas pelas professoras, os resultados apontam que a ideia de uma criança com TEA que não se comunica nem expressa a sua afetividade não corresponde à realidade observada durante a pesquisa, apesar da falta de reciprocidade ser um marcador significativo do autismo.

A afetividade das crianças com autismo, no contexto desta pesquisa, foi demonstrada e expressa de várias maneiras: por meio de gestos de carinho, sorrisos, acenos, dan-

ças, abraços, beijos e até mesmo de vocalização de alegria, pois, apesar de mais raras, essas manifestações não estão ausentes nas crianças com TEA. Assim, demonstrações de afeto, elogios e “brincadeiras” também fizeram parte das interações, bem como algumas contenções ao Sujeito 2, propenso a morder e a puxar cabelos quando contrariado.

Da mesma forma, o objetivo referente à interação social entre pares foi alcançado, sendo que em algumas ocasiões houve mediações entre os próprios sujeitos. Quanto ao incentivo à comunicação oral, ao final da pesquisa foram observadas algumas vocalizações intencionais, tais como: nomeação de partes do corpo e das frutas saboreadas durante o lanche (por exemplo: “uuu” para uva, “ahã” para maçã), nomes próprios (a criança, seus pais, irmãos, professoras e amigos), bem como pedidos compreensíveis de “água”, “uco” (suco) e, também, para ir ao banheiro – ao finalizar o estudo, todos os sujeitos já estavam sem fraldas.

Com esta pesquisa, percebemos que o incentivo à utilização da CA, seja em pranchas impressas ou em dispositivos móveis (*tablets*), é importante para trazer mais autonomia aos Sujeitos com TEA, e o grupo de pesquisa Scala tem procurado engajar tanto as famílias como os educadores em ações que visam facilitar a comunicação, a afetividade e a exteriorização dos sentimentos, e, conseqüentemente, a interação e a socialização das crianças com autismo.