





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*

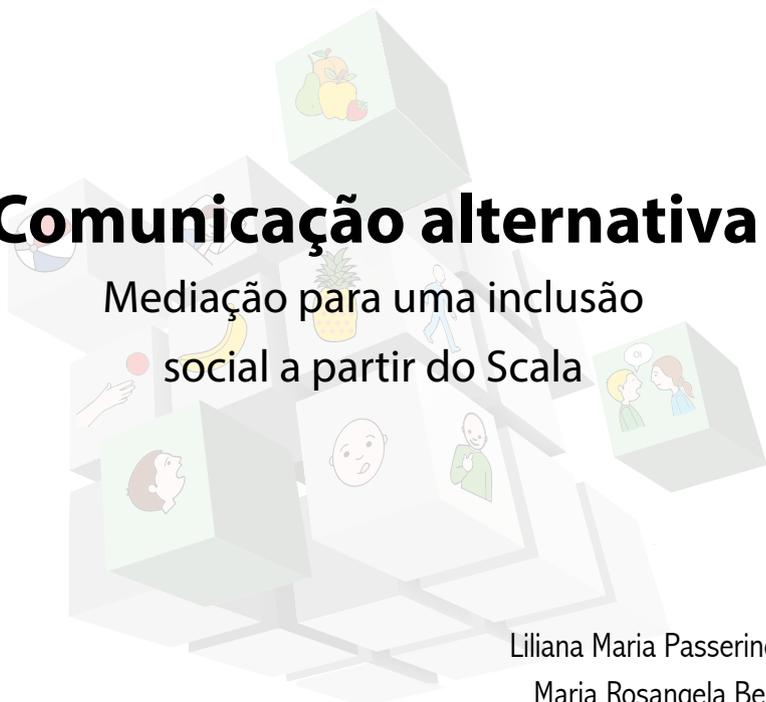
Coordenadora de design

*Rubia Bedin Rizzi*

Designer gráfico

*Carlos Gabriel Scheleder*

Auxiliar administrativo

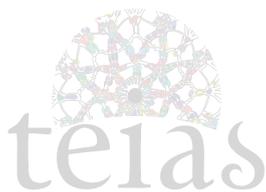


# Comunicação alternativa

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](http://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](http://www.upf.br/editora)

E-mail: [editora@upf.br](mailto:editora@upf.br)

Editora UPF afiliada à



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

# 16 Dos personagens aos livros: processos e estratégias do contar histórias

---

*Barbara Terra do Monte, Helena Miranda, Lílíana Maria Passerino*

## 16.1 Introdução

O imaginar, na perspectiva da narração de histórias, possibilita à criança experiências multidimensionais complexas, num jogo de leituras interpretativas, sutis e explícitas, das relações entre vivências e memórias tecidas com o (re)conhecimento do novo, com estratégias criadas como forma de comunicação, de desvendar o pensamento ao outro. Ou, conforme Busatto, anuncia o ato de narrar como recordar: “recordare, recordar (cor – cordis: coração, em latim), trazer para o coração o que estava na memória, e fazer da memória um coração” (2007, p. 13). Intenso aprendizado, impenetrável aos olhos humanos, mas constituído no ato de narrar alicerçado no nosso imaginário infantil. Imaginação, esta, indissociável da razão, na qual um completa o outro, sempre que possível, na mediação do adulto (Held, 1980).

Imaginar! Narrar! Funções mentais complexas<sup>1</sup> que compõem o sistema psicológico e permitem a constituição da

---

<sup>1</sup> Os processos psíquicos complexos, referidos neste trabalho, “não implicam o desenvolvimento biológico, mas sim como resultados das formas sociais de atividade humana” (Luria, 1986, p. 95).



consciência (Vygotsky, 1996), possibilitando à criança preservar o passado, transformar o presente e adentrar em seu futuro por meio do imagético evocado pelas Narrativas Visuais. Nesse sentido, as narrativas são parte da nossa história, enquanto sujeitos socio-históricos, na busca de significações para a vida e para nossa própria história, sejam elas factuais ou (re)inventadas nas diferentes instâncias sociais. Assim, elas compõem-se como um discurso de reflexão e descobertas alicerçadas nas perspectivas intrapessoal<sup>2</sup> e interpessoal,<sup>3</sup> ancoradas à interação social e por meio de uma apropriação da linguagem, que descortina na primeira infância.

Um pensamento expresso discursivamente na organização de uma história (Bruner, 1998), oportuniza evocar personagens que encenam ações e intenções no desenrolar do enredo, envolto em consequências e circunstâncias inimagináveis; uma fábula que ultrapassa os limites do real, do tempo e do raciocínio lógico, de um mundo possível, (re)configurando o cotidiano do narrador. E, entre esse narrar histórias, somos marcados pelas inúmeras vozes e lugares, oportunizando instabilidades sensoriais, cognitivas e afetivas, como deslizamentos oportunos com que compreendemos o mundo, os outros e a nós mesmos.

O cenário, proposto no trabalho, é uma creche vinculada à rede municipal de Porto Alegre-RS, situada no bairro Cidade Baixa, ancorada na premissa da Igreja Católica, que atende crianças de 0 a 6 anos em turno integral. Nela estão, matriculadas 98 crianças, sendo que na turma investigada, maternal II, estão 19 (dezenove) sujeitos, com idades entre 3 e 4 anos,

---

<sup>2</sup> Funcionamento de processos intrapsicológicos de uma pessoa quanto ao envolvimento em sua experiência do mundo: sentir, pensar, memorizar, esquecer, planejar, etc. (Valsiner, 2012, p. 28).

<sup>3</sup> Diferentes pessoas estão envolvidas em conversar, lutar, persuadir ou evitar as outras, ou evitar determinados domínios da experiência. Esse tipo de prática discursiva pode acarretar muito mais do que mera interação ou “troca de informações” (Valsiner, 2012, p. 28).

com regência de duas educadoras assistente<sup>4</sup>. Nessa pequena turma, três meninos foram diagnosticados com Transtornos do espectro autista (TEA).<sup>5</sup> O referido contexto apresenta um princípio inclusivo, que assegura igualdade de oportunidade para todos, no que se refere ao acesso e permanência, refutando qualquer tipo de discriminação (Brasil, 2011).

Nesse sentido, este trabalho apresenta as estratégias utilizadas nas contações de histórias para a apropriação das Narrativas Visuais mediadas pelo Sistema de comunicação alternativa para letramento de pessoas com autismo (Scala),<sup>6</sup> no processo de inclusão de crianças com TEA, não oralizadas, na primeira infância, como um investimento significativo no desenvolvimento da linguagem e da interação social.

Quando falamos em crianças não oralizadas, com dificuldades de participar, elaborar e narrar histórias, como no caso de crianças com TEA, a mediação adquire um papel essencial. Dessa forma, considera-se que um sistema de comunicação alternativa tenha potencial para apoiar um processo inclusivo mediado por Narrativas Visuais. Logo, a comunicação implica a “reorganização e coordenação das representações sociais, culturais e mentais do sujeito em interação” (Passerino, 2012, p. 225).

O Scala foi selecionado por considerarmos um recurso de apoio ao desenvolvimento de competências dos sujeitos, enquanto agentes propositivos de um aprender e ensinar, potencializando um ambiente rico em experiências sociais, culturais, afetivas e cognitivas. Esse sistema foi desenvolvido a partir de uma perspectiva socio-histórica, mesma linha

---

<sup>4</sup> Na instituição de ensino, foi nomeada educadora assistente a pessoa que não apresenta formação na área educacional ou que tem no seu currículo o ensino normal (magistério).

<sup>5</sup> A terminologia Transtornos do espectro autista (TEA) está baseada no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V), lançado em 2013.

<sup>6</sup> O projeto Scala tem aprovação do Comitê de Ética da Ufrgs.

desta pesquisa, quando foca nos princípios conceituais de mediação (Vygotsky, 2007; Wertsch, 1998, 1999) e de linguagem (Luria, 1986; Vygotsky, 2001; Tomasello, 2003).

As escolhas teóricas foram feitas com o intuito de trazer novas possibilidades em um caminho repleto de paradigmas engessados em torno de sujeitos considerados autistas.

## 16.2 O Narrar e suas Estratégias

Ao falarmos de Narrativas Visuais, elucidamos o princípio da imagética, representação visual entre desenhos, pinturas, fotografias, vídeos (Joly, 1996), assim como os pictogramas,<sup>7</sup> pois permitem construir e reconstruir o contexto, possibilitando percepções e novas significações sobre o tema a ser abordado. Logo, são ferramentas que constituem trajetórias de diferentes olhares, que medeiam os valores culturais e a criança, atrelados nas metáforas do contexto social, no processo de nomear, ordenar e representar a realidade. Silva (2000, p. 169), compartilha dessa afirmação ao manifestar-se sobre a “natureza complexa do objeto imagético” nas suas possibilidades de uso, podendo ultrapassar os limites de uma mera ilustração de texto para importantes informações em inúmeras áreas do conhecimento, envoltos pela estética e o encantamento.

Nesse sentido, as Narrativas Visuais, na utilização de imagens na construção da história, permitem às crianças internalizar os conhecimentos por meio da cultura, atrelados

---

<sup>7</sup> São imagens, símbolos gráficos, utilizados na representação de um objeto, uma função ou sistema, como um instrumento às pessoas não oralizadas, mensagens sensoriais decodificáveis (Menezes, Paschoarelli, 2009). Além disso, os pictogramas, ao que se refere à informação, são usados para a compreensão e não como interpretação, pois interpretar adentra na subjetividade do sujeito que possibilita divergências de seu significado (Marangoni, 2003).

ao agir, pensar e relacionar com os outros, e a se perceber como um agente ativo no cenário educativo. Smolka nos instiga a pensar esse processo de apropriação/internalização ao expor que:

[...] referem-se a uma esfera da atividade particular do indivíduo, ou do movimento de aprendizagem em relação à realidade física e cultural: relacionados a um conteúdo específico transmitido pelos outros; concernentes à atividade prática partilhada; ou ainda dizendo respeito ao processo de (re)construção interna e transformação das ações e operações; e que esses termos designam está relacionado à questão de como um indivíduo adquire, desenvolve e participa das experiências culturais (Smolka, 1992, p. 328).

Logo, narrar ou contar histórias é uma atividade prática partilhada, imersa em experiências culturais, que possibilita à criança interagir e fazer da história sua história, narrativas essenciais, com diferentes valores, significados e sentidos, uma interpretação recriada por nós com a marca inevitável de quem construiu (Morais, 2007). Além disso, permite à criança apropriar-se da linguagem (signo), (re)organizando significados, quando:

[...] cria imagens no ar materializando o verbo e transformando-se ele próprio nesta matéria fluida que é a palavra. O contador de histórias empresta seu corpo, sua voz e seus afetos ao texto que ele narra, e o texto deixa de ser signo para se tornar significado. O contador de histórias faz sonhar porque ele consegue parar o tempo nos apresentando um outro tempo. [...] o contador de histórias atua muito próximo da essência, e essência vem a ser tudo aquilo que não se aprende, aquilo que é por si só. [...] A arte de contar histórias nos liga ao indizível e traz respostas às nossas inquietações. Contar histórias é uma arte porque traz significações ao propor um diálogo entre as diferentes dimensões do ser. Contar histórias expressa e corporifica o símbolo, tornando-se a mais pura expressão do ser (Busatto, 2008, p. 9, grifo do autor).

Ao refletir sobre as palavras da autora, de significar o ser, compreendemos muitas vezes o que as educadoras interrogam-se sobre a inclusão de crianças com TEA, porém nos mostra como estratégia a arte nas histórias, a arte de narrar, de contar e de permitir ao outro expressar-se, emocionar-se... incluir-se! Assim, tornando o impossível em inquietudes constantes, vislumbrando alguém com capacidades e não com limitações.

Por esse viés, as estratégias utilizadas nas contações estão enlaçadas na mediação, em que os “sujeitos precisam se identificar como agentes intencionais” (Passerino et al., 2007, p. 11), alicerçado na atenção compartilhada<sup>8</sup> por utilizar intencionalmente ferramentas e signos num determinado contexto social, na promoção da apropriação do conhecimento envolvido por três elementos, dois sujeitos e um objeto, conforme expressa Passerino (2005; 2012), assim um processo dinâmico e não linear (Bez, 2010 e 2014), de trocas de intercâmbios (Foscarini, 2013), que é preciso aprender a ver (Morais, 2007). O Scala, um aplicativo tecnológico, adentra nas estratégias como um mediador na elaboração de narrativas, pois proporciona a interação tanto triádica quanto diádica, implicadas no processo de comunicação, sobretudo de crianças com TEA.

Entende-se processo diádico como o período da subjetividade primária, pois corresponde ao olhar e às expressões afetivas do bebê seletivamente dirigidas e integradas ao comportamento social das outras pessoas (intersubjetividade), envolvido pela comunicação na interação face a face e as trocas afetivas que precedem a atividade gestual. E o conceito triádico consiste em comportamentos não verbais (gestos

---

<sup>8</sup> Na perspectiva de Tomasello (2003), a atenção compartilhada ocorre quando a criança percebe o outro como um agente intencional, em que a interação se torna fulcral na realidade social compartilhada, fornecendo uma intersubjetividade ao contexto de um processo de subjetividade.

e vocalizações) ao que se refere a pedir ou rejeitar objetos/ações e comentários acerca do próprio self ou objetos/eventos, segundo Bosa (2002).

Coelho complementa essa afirmação ao dizer que:

[...] o conhecimento infantil se processa basicamente pelo contato direto da criança com o objeto, por ela percebido não só no sentido de promover o encontro da criança com o *imaginário literário* (que tanto a seduz), mas também no seu *desenvolvimento psicológico* (2003, p. 196, grifos nossos).

Esse princípio diz que o mediar e o compartilhar da atenção significam as formas intersubjetivas do sujeito, que estão implicadas em aventurar-se no imaginário, configuram um labirinto repleto de provocações das funções psíquicas superiores, estando vinculadas nas diferentes estratégias da narração, na qual promove a autonomia e a independência do sujeito, mediados por um *software* capaz de contribuir para o processo de inclusão.

### 16.3 Planejar estratégias e criar novas perspectivas

O trabalho pedagógico inclui o planejamento da “hora do conto”, como um processo fundamental na estrutura curricular, pois nas escolhas dos contos podemos influenciar a criança psicológica e emocionalmente, já que o imaginário conduz a realidade nas diversas nuances em que a atividade possa vir a constituir-se. Logo, é necessário propor atividades com objetivo (Wertsch, 1998) capaz de articular os processos psíquicos superiores das crianças, principalmente das consideradas com TEA, de forma a possibilitar seu entendimento com o mundo real e o imaginário, ou, como afirma Vygotsky,

[...] independentemente de ser real ou irreal a realidade que nos influencia, é sempre real a nossa emoção vinculada a essa influência. [...] O que sentimos é sempre real. A emoção sempre tem certa expressão física externa, mas só bem mais tarde passaram a notar que ela sempre tem uma expressão “psíquica” ou psicológica, em outros termos, que o sentimento está ligado não só a uma certa mímica de sintomas externos mas também às imagens, representações e ao “pensamento emocional”. Se os sentimentos gostam de vestir-se de cores berrantes e tons quentes, outros, ao contrário, se aproximam dos tons frios e das cores apagadas, aqui se manifesta precisamente essa expressão psíquica da emoção (2004, p. 359-360).

Tais processos são estruturados pelos instrumentos e signos como ferramentas culturais repletas de significados constituídos pelo indivíduo, principalmente num meio promissor, capaz de extrapolar as barreiras da imaginação. Nesse sentido, exige da criança a capacidade de entender, na contação de histórias, os diferentes personagens que falante e ouvinte desempenham na atividade conjunta, como, também, a intenção do adulto em tal atividade (Tomasello, 2003). A partir de tal ponto de vista, compreendem-se as representações nas interações sociais e culturais, tanto externas (linguagem – instrumento) quanto internas (simbólico – signo), evocando a internalização do conhecimento, descrito por Vygotsky (2007) e Smolka (1992, 2000).

O Scala é um instrumento de mediação que permite à criança usufruir do objeto para controlar o meio externo, mas também um signo quando nos remetemos às construções de narrativas, pois permite internalizar (Smolka, 2000) os conhecimentos influenciando diretamente no comportamento do sujeito de forma complexa, por meio de um longo processo de transformações subjetivas.

De acordo com Vygotsky (2007), o processo de internalizar é constituído de uma série de transformações, desde a

representação da atividade externa de forma interna até a transformação do processo interpessoal em intrapessoal.

Segundo Tomasello (2003), a internalização se caracteriza como um processo de evolução do ser humano, de transformação, por meio da transmissão cultural, como, por exemplo, a linguagem e os símbolos que a constituem, permitindo uma atenção compartilhada com outros indivíduos, logo, permutando os princípios da comunicação intra e interpessoal.

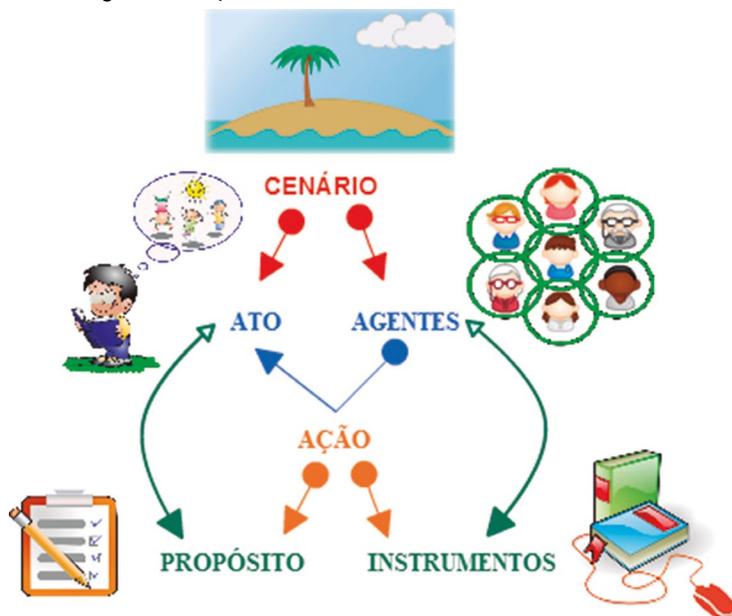
Ao compreender todo o processo de internalizar, de atenção conjunta (atenção compartilhada), de interação e de mediação, possibilitado pelas Narrativas Visuais, podemos afirmar que são ações humanas, tanto externas quanto internas, entre grupos ou indivíduos, às quais se atribui também uma dimensão psicológica (Wertsch, 1998).

Por este ponto de vista, a mediação está implicada no uso ativo de ferramentas e signos numa ação que envolve também aspectos inerentes ao funcionamento mental, chamada de Processos Psicológicos Superiores (PPS) por Vygotsky (2007), que considera tais processos como a natureza histórica e social do psiquismo humano. Uma ação, semiótica, que precisa ser estimulada com subsídios externos, como imagens, desenhos e/ou textos, para construção do conhecimento embasada na perspectiva socio-histórica. Dentre essas ações, construção de fantoches, criação de teatros e personagens, cantarolar de músicas, também possibilitam estímulos significativos para o aprender.

Para Sforni (2008), é unicamente na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito que a mediação se torna um conceito fundamental ao desenvolvimento humano. Motivo pelo qual a ação e seu significado são inscritos no quinteto de Burke (1969), conforme a Figura 1: ato, agente, instrumentos, propósito e cena. E sob os aspectos de Vygotsky:

signo, palavra e símbolo, em que a ação se produz mediadora, tornando-se essencial na compreensão do princípio da aprendizagem. Sendo que quanto maior for a complexidade da mediação no uso de instrumentos, mais complexas serão as ações da mediação simbólica (Sforni, 2004).

Figura 1: Diagrama do quinteto de Burke



Fonte: elaboração das autoras.

Para que “a ação possa ser entendida [...] nos termos de momentos dialeticamente interativos” (Wertsch, 1998, p. 69), faz-se necessária a compreensão dos elementos do quinteto de Burke (1969). Para o autor, a interação social é desenvolvida a partir do drama, que trata a linguagem e o pensamento como modos de ação. Por essa ótica, a vida social é inerentemente dramática, pois envolve conflitos, incertezas, retóricas e escolhas, em que Goffman (1985) considera os sujeitos atores que representam personagens nas cenas

cotidianas. Assim, o ato representa o sentido da ação; a cena, sentido de conjunto, é considerada o plano de fundo; agentes, no sentido de atores; instrumento, os meios utilizados pelos agentes; propósito, motivo do ato. Em que a cena contém o ato e os agentes, que se utilizam de instrumentos para um propósito (Burke, 1969).

## 16.4 Scala e estratégias

Ao longo do texto foi possível perceber a importância na criação de diferentes estratégias na contação de histórias sob o ponto de vista teórico. Neste tópico, abordaremos o Scala como um potente instrumento motivador, principalmente no uso intencional de símbolos linguísticos, como também um excelente mediador na ação pedagógica numa concepção socio-histórica (Vygotsky, 2007), que envolve agentes, cena, ato, agência e propósitos (Burke, 1969; Wertsch, 1998). Assim, o Scala permite diferentes modos de uso, quando se refere ao princípio do contar histórias.

Nesse envolver de estratégias promovido pelo Scala, os planejamentos também sustentam a inserção da tecnologia no espaço educativo, assim, um instrumento que permite o diferencial qualitativo que promove a interação social das crianças com TEA (Passerino, 2005; 2012).

Além disso, a dimensão proposta pelo Scala ultrapassa a tecnologia, na qual se tem a possibilidade de interagir com o sistema, quando se dispõe de um espaço livre de armazenamento de imagens do usuário. Utilizamos esse mecanismo para incluir os personagens das histórias, possibilitando à criança permear os limites das simples páginas de um livro. Logo, potencializa à criança criar, no seu imaginar, muitas possibilidades de encenar outros contextos aos personagens,

que antes desse ato eram considerados fictícios e partem para um plano real.

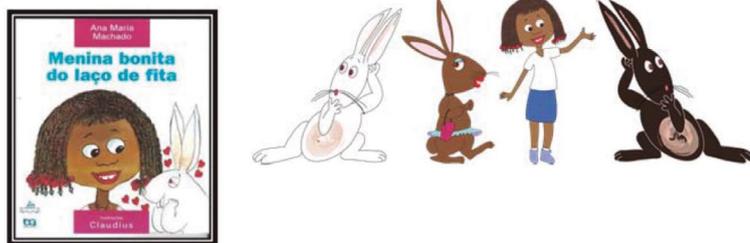
Desse modo, os personagens das histórias são um dos principais elementos na contação de histórias no uso do Scala, permitindo adaptações e novas dimensões no seu uso. Assim, ao planejar atividades para exploração dos personagens no contar das histórias, foram realizadas três etapas específicas:

1. **Escolha do material:** realiza-se uma seleção da história, tendo como principais atributos da linguagem os personagens e sua dimensão textual, considerando a idade (3 a 4 anos) das crianças do estudo.
2. **Planejamento:** organização das atividades a serem executadas com as crianças, considerando: Como serão contadas as histórias? Quais os materiais necessários? Como explorar o uso dos personagens? Quais os personagens que serão utilizados no Scala? Quais as possibilidades do uso dos personagens no Scala?
3. **Edição de imagem:** após as escolhas dos personagens, o modo como ocorrerá o contar da história e o uso do Scala, passamos a editar os personagens. Nesse processo, nós buscamos no livro o melhor ângulo dos personagens. Após, são realizadas a digitalização e a edição das imagens. A edição teve como objetivo deixar a imagem acessível às crianças com autismo, com foco nas cores e nos traçados, retirando detalhes extremos que os desenhos pudessem ter.

Os personagens construídos a partir do livro *Menina bonita do laço de fita* de Ana Maria Machado (2009), conforme a Figura 2, apresentam os cuidados em relação aos personagens tanto para o contar da história quanto para seu uso no Scala. O coelho branco foi escolhido pelo seu ângu-

lo, possibilitando uma maior visualização do personagem. A coelha marrom, tivemos o olhar mais focado nos seus objetos, como: a bolsa, a saia e o guarda-chuva, sendo que este último foi retirado para possibilitar à criança interagir com a personagem e seu objeto no Scala. Para a menina, buscamos o melhor ângulo e minimizamos os traços que o desenho constituía. E, por último, o coelho preto, em que utilizamos a mesma imagem do coelho branco, para não ocorrerem conflitos entre os personagens, mas mudamos sua cor e direção.

Figura 2: Livro *Menina bonita do laço de fita* e seus personagens



Fonte: Ana Maria Machado (2009).

Outro aspecto relevante de estratégias são os cenários, que podem ser criados permitindo um novo/outro olhar e percepção sobre a produção da criança a partir da história contada. Sendo que o sistema permite registrar o criar do alunado por meio das impressões das histórias, como também acessar a produção com diferentes instrumentos tecnológicos, como *tablet*, TV, computador e outros. Na sequência, apresentamos alguns exemplos de cenários criados/adaptados para a contação de histórias. Esses tiveram como objetivo o ângulo, as cores e os traçados (suavizando linhas e detalhes do desenho) na edição.

Figura 3: Cenários criados/adaptados



Fonte: *O Homem que Amava Caixas*, de Stephen Michael King (1997).

Percebe-se que o Scala permite extrapolar as páginas dos livros, com variadas possibilidades de trabalhar com os personagens, assim como com os cenários. São mecanismos propulsores dos princípios de participação, inclusão e interação de crianças com autismo, principalmente na primeira infância. Um *software* que busca a aproximação das crianças com seus objetos culturais e sociais, descritos a partir de personagens e cenários adaptados.

## 16.5 Tecendo perspectivas: novas concepções e alicerçando conceitos

Torna-se relevante o estudo sobre a construção de Narrativas Visuais com mediação do Scala, que propicia a participação e a interação como estratégias de inclusão de crianças com TEA. São de extrema importância os efeitos de um sistema capaz de minimizar os prejuízos comunicativos, as-

sim como possibilitar o conhecimento do outro e de si mesmo nas relações sociais, quando inserido como instrumento de mediação, ancorado à imaginação para a formação da subjetividade.

Tais narrativas são intrínsecas à imaginação, processo que é composto para além de fatos reais, que possibilita às crianças perambular por um mundo desvelado pelo fantástico, um aspecto radicalmente novo de representação cognitiva que modifica o modo como as crianças percebem o contexto (Tomasello, 2003), constituído pelo discurso no presente, contextualizado com o passado e tendo o foco no futuro.

Assim, nos diferentes espaços, nos encontros com o outro, nas construções de estratégias, as variáveis do entre o ser e o fazer, encena uma inclusão – fortalecida na teoria e na prática como elos existentes e enraizados de uma perspectiva socio-histórica complexa. A encenação de um saber/fazer ainda precário e amador sinalizado na emergência de formação, esquecido de uma qualidade e de uma efetividade que suporte um ensino-aprendizado de todos, respeitando a singularidade e capacidade de cada sujeito.

Nesse sentido, interrogam-se os princípios de mediação e internalização indispensáveis para o desenvolvimento cognitivo intrinsecamente ligados ao pensamento e à linguagem, como instrumentos principais na construção e narração de histórias. A palavra, um artefato cultural, representado por símbolos linguísticos, é aprendida e apreendida como meio de viver da cultura. Por assim dizer, a linguagem como fenômeno não isolado está alicerçada na intersubjetividade entre os pares, na mediação que acontece nas cenas de atenção conjunta e na construção de significados, como um processo de interação verbal em que a criança e o outro constroem mutuamente seus conceitos quando compreendem a fala do outro.

Considerando os instrumentos mediadores, o jogo do faz de conta permite a liberdade à criança de extrapolar, defrontar os limites dados por seu desenvolvimento real e incita a agir constituindo seu desenvolvimento proximal em ser o que ainda não é, conforme o significado atribuído ao objeto, ao personagem ou à situação.

As Narrativas Visuais e suas estratégias ancoradas no Scala ultrapassam as fronteiras de um simples *software* e da singela contação de histórias. O Scala derruba barreiras e conceitos pejorativos em torno do TEA, ao proporcionar à criança criar histórias e fantasiar sobre elas. Por fim, possibilitam à criança utilizar mecanismos fictícios num contexto real, criando estratégias no uso de símbolos pictográficos e linguísticos, significando o ensino e a aprendizagem, constituindo a inclusão de crianças com autismo.