

LEITURA MEDIADA: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE INTERAÇÃO ENTRE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO INICIAL EM LETRAS E UM ESTUDANTE COM TEA
MEDIATED READING: ANALYSIS OF AN INTERACTION EXPERIENCE BETWEEN A PRE-SERVICE TEACHER OF LANGUAGES AND AN ASD STUDENT

Lorena Lopes Goulart

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Carla Regina Rachid Otavio Murad

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

RESUMO: Este trabalho se insere no projeto de pesquisa intitulado “Subsídios didático-pedagógicos para aprendizes do Ensino Fundamental com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)” com vistas à formação de professores de línguas na perspectiva inclusiva. Neste trabalho em específico, analisamos a interação entre uma professora em formação inicial em Letras e um aluno com Síndrome de Asperger durante a leitura do livro “O estranho caso do cachorro morto” de Mark Haddon (2003). O referencial teórico apoia-se nos documentos oficiais sobre escolarização de autistas e na teoria de Reuven Feuerstein sobre a Experiência de Atividade Mediada (EAM). A base metodológica está assentada na pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso envolvendo encontros semanais entre a professora pesquisadora e o aluno em sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola pública uberabense. De acordo com a análise das descrições das interações, a professora apresentou indícios de Mediação de Intencionalidade/Reciprocidade, Mediação do Significado e Mediação da Transcendência. Por se tratar especificamente de atividade de leitura, compreensão e interpretação de textos houve maior incidência da Mediação do Significado e, conseqüentemente, o estímulo do interesse pelo diálogo e interação social permeada por instanciações de auto-reflexão e auto-análise por ambos participantes, favorecendo o desenvolvimento da comunicação e interação social do aluno Asperger. A experiência também possibilitou a identificação das principais estratégias de mediação utilizadas pela professora durante a atividade de leitura mediada com o aluno pesquisado que podem ser aplicadas durante atividades de leitura em sala de aula por professores com turmas maiores como uma atividade exploratória do gênero “discussão”.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Transtorno do Espectro do Autismo (TEA); Experiência de Atividade Mediada; Leitura.

ABSTRACT: This article is part of the research project entitled "Didactic-pedagogical subsidies for apprentices of Elementary School with Autism Spectrum Disorder (TEA)" aiming at Teacher Education on an inclusive perspective. In this specific work, we have analyzed the ASD student's interaction while reading a book intitled "The strange case of the dead dog" of Mark Haddon (2003) mediated by the researcher-teacher. The theoretical framework is based on the official documents on autistic schooling and the Mediated Experience Activity from Reuven Feuerstein's theory. The methodological basis relies on the qualitative research of the case study type involving weekly meetings between the researcher and the student in activity in AEE (Brazilian Specialized Educational Attendance) in a public school in Uberaba. According to the interaction description analysis, the results point to the occurrence of the triad Intentionality/Reciprocity Mediation, Meaning Mediation

and Transcendence Mediation with higher occurrences of Meaning Mediation due to the specificity of reading comprehension and interpretation activity, leading the student to become more interested in the interaction with the social other, in the dialogue, in the self-reflection. The experience also provided observation of teaching strategies during mediation which may be applied by teachers in inclusive classrooms with larger groups.

KEY-WORDS: Teacher's Education; Autism Spectrum Disorder (ASD); Mediated Activity Experience; Reading.

INTRODUÇÃO

No contexto da educação brasileira, há uma ampla normatização que prevê a integração de alunos especiais na escola. A Lei nº. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu art. 59, por exemplo, dispõe que todas as escolas devem assegurar aos estudantes um atendimento adequado às suas necessidades, sejam estes educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Além desse acolhimento, é necessário desenvolver metodologias que incluam recursos educativos tais como métodos, técnicas e planejamento específico por professores com especialização adequada para atendimento especializado, seja em nível médio ou superior, além de professores do ensino regular que devem ser capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

De acordo com o §2º, do art. 1º da Lei nº 12.764/2012, a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência e, portanto, possui os direitos de um indivíduo em tal condição. Conforme a CDPD (ONU/2006), deficiência é compreendida como algum tipo de impedimento de longo prazo, de natureza variada, ou seja, física, mental, intelectual ou sensorial, o(s) qual(quais) podem limitar a participação de um indivíduo na sociedade em igualdade de condições em relação aos demais.

Segundo a Norma Técnica Nº 24 /2013/MEC/SECADI/DPEE que dispõe sobre Orientações aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012, existem algumas diretrizes para a consecução do objetivo da Lei nº 12.764/2012 pré-estabelecidas no art. 2º, que tratam da efetivação do direito de aprendizes autistas à educação. A sétima delas tem por objetivo “o incentivo à formação e à capacitação dos profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como pais e responsáveis”, fator que justificou a motivação da pesquisadora como professora profissional em formação na área de Letras Português/Inglês.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), “a formação dos profissionais da educação possibilitará a construção de conhecimento para práticas educacionais que propiciem o desenvolvimento sócio-cognitivo dos estudantes com transtorno do espectro autista” (p. 2). Nessa perspectiva, “a intervenção pedagógica para o desenvolvimento das relações sociais e o estímulo à comunicação, oportunizando novas experiências ambientais, sensoriais, cognitivas, afetivas e emocionais” está prevista como uma das ações a serem subsidiadas pela formação inicial e continuada.

No capítulo 1 das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica (2001) em que se inclui todas as licenciaturas, está disposto no quinto parágrafo, item II, que os cursos de graduação de profissionais da educação básica devem estar atentos para promover a inclusão, a emancipação dos indivíduos e a valorização da diversidade pelo combate à discriminação.

Portanto, a falta da prática de políticas de inclusão não pode ser justificada pela falta de conhecimento das leis promotoras da inclusão. As instituições escolares têm visto como desafio a falta de especialistas para auxiliá-las no empreendimento de ações concretas de formação de professores para atuarem nos segmentos educacionais especiais com a base mínima necessária.

Por sua vez, ao chegarem nas escolas regulares básicas, os professores recém-formados se deparam com a cobrança por qualidade de ensino por pais e responsáveis por crianças autistas que frequentemente ouvem destes professores que não se sentem preparados para lidar com esse tipo de aluno ou que não tiveram formação em Educação Especial. Assim, esses professores tornam-se dependentes das condições de oferta de capacitação em serviço e programas de formação continuada, nem sempre à disposição dos professores. Como consequência, os indivíduos diagnosticados com deficiências se tornam dependentes das ações individuais de poucos ou raros os professores que se dispõem sensivelmente ao encontro com a diferença, com o singular, o único.

Desta forma, é de fundamental importância que qualquer professor conheça o processo de ensinar alunos em estado de “privação cultural”, bem como o processo de aprender destes alunos em suas mais diversas especificidades. Investigar como os alunos com TEA interagem durante a leitura tem sido um dos objetivos do projeto “Subsídios didático-pedagógicos para aprendizes do Ensino Fundamental com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)”, uma iniciativa que tem o intuito de evidenciar metodologias ou estratégias de trabalho pedagógico que podem servir de alicerce para a construção de

conhecimento aos envolvidos em relacionamentos verbais mediados por textos, com indivíduos com TEA.

Almejando vivenciar uma experiência de ensino e aprendizagem que produza saberes docentes ao professor-pesquisador em formação inicial sobre o universo da educação inclusiva, o objetivo deste trabalho foi analisar uma experiência de interação mediada por uma professora em formação inicial e um estudante diagnosticado no Espectro do Autismo com Síndrome de Asperger durante a leitura e analisar o ato da experiência da leitura a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Experiência de Atividade Mediada (EAM) de Reuven Feuerstein.

A EXPERIÊNCIA DE ATIVIDADE MEDIADA (EAM) DE REUVEN FEUERSTEIN

Reuven Feuerstein era natural da Romênia. Graduou-se em Psicologia e Pedagogia e trabalhou como docente em Israel e na Suíça, onde fez parte do grupo de colaboradores de Jean Piaget, especializando-se em Psicologia Cognitiva e de Desenvolvimento de imigrantes estrangeiros.

O estudioso observou, em suas investigações, que os imigrantes estrangeiros que vinham para Israel demonstravam, em geral, níveis cognitivos intelectuais relativamente baixos quando comparados aos dos israelenses, cuja causa hipotética ele relacionou com o ambiente sócio-familiar considerado por ele um gerador da privação cultural para as crianças. Beyer (1996, p. 79) explica que “os vínculos de interação cognitivo-afetiva eram insuficientes para promover um desenvolvimento intelectual e linguístico adequado”, e apontavam para a necessidade de intervenções durante seus processos de compreensão.

A observação de tais intervenções levou Feuerstein à conclusão de que a mediação da aprendizagem ou a aprendizagem mediada poderia gerar resultados qualitativos no desenvolvimento infantil. A ênfase no processo sociocultural de aprendizagem encontra paralelo nas premissas de Vygotsky, no que tange ao valor da mediação dos objetos, símbolos, signos e instrumentos para a aprendizagem, ou seja, ambos acreditavam que o desenvolvimento das estruturas intrapsíquicas profundas de pensamento e raciocínio se relacionavam diretamente com o desenvolvimento das estruturas interpsíquicas, isto é, a relação com o outro, a sociedade, a cultura.

Tal posicionamento teórico se distancia do que Piaget defendia como fator gerador de estrutura cognitiva. Para Piaget, o estímulo direto, a manipulação direta da criança com

os objetos externos era suficiente para monitorar o desenvolvimento de processos profundos de conhecimento. Na ótica de Vygostky e Feuerstein, os processos de regulação não são autônomos ou auto-suficientes, mas interdependentes, isto é, ocorre na relação com o outro social, resultando na internalização e construção gradual da autonomia cultural, social e linguística de ambos.

Para Feuerstein, a mediação é uma experiência dinâmica, modificável e complexa. Ele propõe o conceito de mediação como algo moldável de acordo com a ação, a atividade requerida pelo ambiente, pelo objeto de aprendizagem e cria a noção de “Experiência de Atividade Mediada” (EAM).

Segundo Turra (2007) a EAM, Experiência de Aprendizagem Mediada, explica o papel da mediação na produção de processos que permitem desenvolver, nos sujeitos, a capacidade de aprender e/ou reaprender de forma dinâmica as mais variadas competências para novos e constantes enfoques de gestão de processos. A mediação pelo outro constitui o determinante proximal que influencia o desenvolvimento cognitivo estrutural e o potencial da adaptabilidade e da modificabilidade através da experiência. Em outras palavras, o processo de mediação objetiva tornar o indivíduo capaz de agir independentemente de situações específicas e se adaptar às novas dimensões de sua vivência em processos com os quais ele irá encontrar ao longo da vida.

Para que a EAM aconteça no âmbito educacional, o par mais experiente que é o professor, deve, por meio da interação, identificar a zona de desenvolvimento proximal do aluno (VYGOSTKY, 1993) e, intencionalmente, agir neste domínio, entre o estímulo e a resposta do aprendiz, com a intenção de mediar o estímulo ou a resposta do mesmo por meio de, no mínimo, três parâmetros que são instrumentos de propiciamento da atenção determinada por parte do mediador: Mediação de Intencionalidade e Reciprocidade, Mediação do Significado e Mediação da Transcendência.

De acordo com Nunes e Macêdo (2016) a Escala EAM¹ tem sido utilizada em estudos que objetivam avaliar a qualidade da interação mãe-criança, terapeuta-paciente e

¹De acordo com Beyer (1996), a Escala EAM foi elaborada com o objetivo de operacionalizar os critérios de EAM decorrentes dos trabalhos de Feuerstein e colaboradores e inclui a maior parte dos componentes descritos por ele, além de modificações decorrentes de pesquisas acerca da interação pais-criança. A escala propõe 12 componentes do comportamento do mediador que são analisados em termos de potenciais atitudes de mediação da: 1) Intencionalidade (*intentionality*); 2) Significação (*meaning*); 3) Transcendência (*transcendence*); 4) Atenção compartilhada (*joint regard*); 5) Experiência compartilhada (*sharingofexperiences*); 6) Regulação na tarefa (*taskregulation*); 7) Elogiar (*praise/encouragement*); 8) Desafiar(*challenge*); 9) Diferenciação psicológica (*psychologicaldifferentiation*); 10) Responsividade contingente(*contingentresponsivity*);11) Envolvimento afetivo (*affectiveinvolvement*); e 12) Mudança (*challenge*)

professor-aluno. Nesta pesquisa, utilizaremos a EAM para caracterizar a mediação entre professor-aluno durante leitura de capítulos de um livro.

O critério da Mediação da Intencionalidade/Reciprocidade em contexto escolar consiste na atitude do mediador de apresentar a atividade de maneira motivante e desafiadora para atrair a curiosidade e expectativa do mediado. Inclui ações tais como compartilhar a intenção da atividade, encontrar uma linguagem adequada para transmitir o conhecimento, criar dissonância para atrair a atenção do mediado e despertar nele a necessidade de elaborar conceitos que revelem a aprendizagem.

O segundo critério, Mediação de Significado, compreende o ato do mediador de atribuir significado e valores a diferentes objetos, experiências e fenômenos, além dos seus significados intrínsecos inerentes. Dentre as ações esperadas, o mediador deve atribuir significado afetivo e social, compartilhando com o mediado sentimentos, atitudes pessoais e auxiliá-lo a construir valores socioculturais para vários aspectos das experiências compartilhadas. Nesse sentido, o mediador deve encorajar o mediado na busca pelo significado, afim de desenvolver no mediado questionamentos frente aos propósitos e desafios de suas experiências de vida. De acordo com Méier (2004):

Ao ensinar um conceito, um valor, uma forma de fazer, o mediador não apenas explica o conceito em si. Redimensiona dentro de uma estrutura de valores, crenças e idéias permitindo que o mediado entenda o conceito e as inter-relações que mantém com outros conceitos inseridos em outros contextos, teorias ou momentos históricos. (MÉIER, 2004, p.45 apud PISACCO, 2006, p. 50).

A Mediação da Transcendência contribui para o enriquecimento do conjunto de experiências do mediado por orientações inovadoras. Para isso, o mediador busca discernir elementos essenciais, oferecendo ao mediado critérios para distinguir aspectos essenciais inerentes as atividades/experiências, bem como extrai e generaliza princípios indicando a transferibilidade e utilidade desses elementos.

Desta forma, a característica multidisciplinar dos parâmetros da EAM possibilita que os sujeitos nela envolvidos possam intervir em seus processos mentais intrapessoais e suas relações interpessoais. Tais intervenções contribuem para promover a MCE, Modificabilidade Cognitiva Estrutural dos sujeitos envolvidos, suprindo as demandas da vida escolar em progresso, uma vez que dentro à medida que o sujeito se torna mais consciente dos seus atos, ele deve ser capaz de demonstrar capacidade de adaptação, flexibilidade e habilidade de mudar de uma tarefa para outra, aprender habilidades novas

mesmo quando seu campo de experiência ainda não necessite delas, habituar-se à mudança frequente de novos professores, trabalhar em equipes de forma colaborativa e concluir suas tarefas mais rápido.

Segundo Orrú (2003), dado à complexidade do quadro clínico de uma criança autista, ela tende a não se beneficiar da exposição direta a estímulos, principalmente aqueles proporcionados em sala de aula de forma complexa e saturada e podem não contribuir para sua formação psicossocial e desenvolvimento de suas estruturas cognitivas, inclusive podendo causar estresse e baixo rendimento no desenvolvimento das estruturas cognitivas mais profundas. Pensar em uma experiência individualizada de ensino e aprendizagem para diagnosticados com TEA pode ser uma saída plausível à escola, tendo em vista tais apontamentos. Na sequência, trataremos sobre a organização dos procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLN 2006), de cunho interpretativo do tipo estudo de caso que utilizou observações e diário de campo, entrevistas e gravações em áudio. O local dos encontros foi a sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola pública municipal de Uberaba.

O aluno pesquisado (V) tem diagnóstico de autista do tipo Asperger desde a infância, é verbal, tinha 13 anos na ocasião da pesquisa e frequentava a oitava série. V afirmou na entrevista que uma de suas principais dificuldades era com a escrita e que nas aulas os professores só pediam que ele fizesse cópia para melhorar a letra que era considerada ilegível. Afirmou que nunca havia lido livros sobre autismo, nem mesmo um livro de ficção e que não tinha aula de leitura de livro ou de literatura na escola. V afirmou que tinha dificuldade em prestar atenção durante a leitura por isso preferia leituras em voz alta.

Foram realizados cinco (05) encontros de duas horas de mediação pedagógica de leitura do livro de Mark Haddon “O estranho caso do cachorro morto” (2003), livro proposto em razão da temática centrada na história de um autista, conduzida inicialmente com o auxílio da professora orientadora na presença da professora responsável pelo AEE.

As sessões gravadas em áudio foram usadas para posterior transcrição da interação e classificação do padrão de interação. Para o melhor ajuste dos dados no tipo de texto artigo científico, optamos pela escrita das descrições da interação pela professora-pesquisadora (PP) em que foram identificados os tipos de perguntas de acordo com a

classificação proposta que foram analisadas segundo a ordem descrita na teoria sobre os critérios/parâmetros de mediação (1. Mediação da Intencionalidade/Reciprocidade, 2. Mediação do Significado e 3. Mediação da Transcendência. Além disso, fizemos uso da sigla PP para a professora pesquisadora e V para identificação do aluno participante². A categorização realizada na análise não foi estabelecida à priori. Os dados foram classificados conforme sua emergência durante a interação espontânea de leitura mediada.

ANÁLISE

Com o objetivo de fornecer uma visão do todo do resultado da pesquisa, isto é, dos parâmetros utilizados com V por PP, foram identificadas 49 intervenções em forma de questões/perguntas e comentários feitos durante a medição da leitura nas cinco sessões que caracterizaram a experiência mediadora.

Das 49 intervenções identificadas, 5 foram relacionadas ao parâmetro da intencionalidade/reciprocidade, 32 ao parâmetro do significado e 12 ao parâmetro da transcendência, confirmando a hipótese de que o parâmetro varia de acordo com a disciplina ou especialidade da matéria abordada, conforme (LABIAK, 2016). Assim sendo, pode-se dizer que parâmetro Mediação do significado esteve altamente relacionado à mediação da leitura nesta experiência.

Os critérios de mediação utilizados para análise do corpus deste trabalho estão relacionados de forma a funcionarem como uma descrição do vínculo entre mediador e aprendiz a partir da interação na leitura. Desta forma, iremos expor os critérios que emergiram durante o processo de mediação, seguindo a numeração dos critérios, conforme explicado na metodologia.

- Critério 1 – Mediação de Intencionalidade e Reciprocidade

Este critério trata da intencionalidade/reciprocidade, sendo fundamental para que ocorra a EAM. Ela ocorreu no início da pesquisa, durante a primeira intervenção interacional com V. Chamamos a atenção para a reciprocidade ocorrida já neste momento inicial, durante a exploração da capa do livro, pois esperávamos encontrar um aluno sem motivação para a relação interpessoal ou que precisasse ser estimulado para relacionar-se com o outro, já que na escola ele afirmava que não interagiu muito na sala de aula. A forma

²Projeto registrado e aprovado no CEP/UFTM CAEE 65863517.4.0000.5154

que PP se relacionou com V despertou o interesse dele para a história que envolveria um cachorro, observe a anotação de campo feita por PP:

No primeiro momento, esclarecemos nossas intenções ao V revelando que tratava-se de um trabalho que gostaríamos de desenvolver com ele e que futuramente o apresentariamos na UFTM e na escola dele. Assim, falei a respeito do livro que seria utilizado como material de apoio para este trabalho, de forma a instigar seu interesse, falei: “No livro tem um cachorro” e perguntei: “Você gosta de cachorros?” Isto nos proporcionou uma aproximação com o aluno, o qual sentiu-se confortável para falar sobre seu cachorro. Posteriormente, exploramos a capa do livro, as cores, perguntando: “Você gosta de azul e vermelho?” Logo, ele afirmou que sua cor preferida era azul. Ao olhar a capa do livro ele diz: “Nossa, que triste!” e afirma: “Este desenho da capa do livro é horrível!”. Então, perguntamos: “O que têm na capa do livro?” e ele diz: “É um cachorro morto por um tipo de pá no peito.”

Percebe-se a intencionalidade no momento em que a mediadora expõe suas intenções, “trata-se de um trabalho que gostaríamos de desenvolver com você através de um livro de ficção e que futuramente pretendemos apresentá-lo na UFTM e na escola”. A partir daí, a mediadora modifica o estímulo para que esse possa ser compreendido, isso ocorreu por meio de perguntas pessoais “Você gosta de cachorros?”, “Quais suas cores preferidas?”, e com isso alcançar a aceitação do outro e o interesse pelo diálogo.

Ainda com o intuito de se conectar e desenvolver a reciprocidade do mediado, PP aproveitou o momento em que o aluno associou “a pá enfiada no cachorro” com o tridente de Poseidon para falar de um assunto do qual V aparentava ter interesse, a mitologia grega. “Perguntamos ao V: Você já estudou mitologia grega? E ele diz que estuda muito sobre isso, que já havia visto um pouco sobre isso na disciplina de português e história do ano anterior.”

Outro momento que PP achou oportuno para estabelecer este critério, foi na segunda sessão de mediação, em que o aluno ao chegar na sala do AEE perguntou: “É verdade que o livro foi escrito por um autista?” Diante disso, PP o questionou: “Quem te falou isso?” E diante desta pergunta o aluno respondeu: “Minha mãe”, então PP acreditou que esta pergunta deixou o aluno interessado em saber mais sobre “o que é ser autista”, assim a professora em formação inicial para explicar. Observe o trecho de áudio transcrito:

“Na verdade, o autor do livro se colocou no lugar de um autista, para que ele conseguisse escrever uma história a partir deste ponto de

vista, por isso ele utilizou o personagem em primeira pessoa. Assim os leitores do livro conseguiram ter uma visão a partir do ponto de vista do autista, ou seja, nós vamos conseguir ver como ele pensa, quais suas atitudes, o que ele faz para superar seus momentos de crise, enfim, vamos entender o que é o autismo a partir da história narrada pelo personagem Christopher.”

Neste trecho, a intencionalidade pode ser identificada quando PP esclarece para V que através do livro teríamos a intenção de entender o autismo e encontra uma atitude de reciprocidade, por ser um assunto de interesse do aluno, e por ele mesmo ter feito a pergunta.

- Critério 2 – Mediação do Significado

Esta mediação foi a mais ocorrente neste trabalho. Para explicá-la, nos baseamos nos descritores da matriz de referência de língua portuguesa do 8º ano (BRASIL, 2011), série na qual o mediado se encontra. Este parâmetro trata do detalhamento de uma habilidade cognitiva associada a um conteúdo que o estudante deve dominar na etapa de ensino em análise. As categorias dos descritores mais utilizadas na mediação foram: Procedimentos de leitura; Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto; relação entre textos; coerência e coesão no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; variação linguística.

Um exemplo de procedimento de leitura foi a explicitação do sentido de “afagar” através da demonstração do ato em que o próprio aluno que associou o significado a um outro contexto frequente em sua vida:

“Continuamos a leitura, V mostra desconhecer a palavra “afagar”, diante disso, demonstramos seu significado através do ato, afagando a mão dele. E rapidamente, ele associa ao ato que ele faz em seu cachorro, carinho na cabeça.”

Vê-se que a mediação do significado foi alcançada por meio do entendimento da palavra desconhecida e proposta de substituição da palavra “carinho” no lugar de “afagar”.

Dentre as várias oportunidades que o livro deu a PP de alcançar a mediação do significado, destaca-se a passagem que o livro exhibe o desenho de várias expressões faciais, entre elas, estava a expressão de “bravo”, diante disso, PP pergunta a V: “Quando a pessoa está brava, o que ela quer que a gente faça?” A resposta abaixo é um trecho de áudio transcrito:

“Acho que quando não fizemos algo que a pessoa quer ela fica brava. É exatamente o que acontece quando eu falo pra alguém que eu quero alguma coisa e essa pessoa não quer dar o que eu quero, eu fico com raiva, fico bravo. Por exemplo, teve um dia que eu não tomei café da manhã e estava no horário do almoço, então eu disse pra minha mãe que queria café da manhã e ela disse que já era hora do almoço e não podia mais tomar café. E eu fiquei bravo com isso.”

Através desta passagem, a mediadora atribuiu significado e valor para o desenho ultrapassando seu significado inerente, realizando a mediação de significado por meio da exploração do descritor “Influência do enunciador na compreensão do texto”, pois a mediadora buscou interpretar o texto por meio do desenho das fisionomias, explorando o significado do desenho, além de seu significado “bravo”. PP partiu da resposta de V de que a expressão facial apontada significava bravo/com raiva, para atribuir significado afetivo e social, compartilhando com o mediado sentimentos e atitudes pessoais, ao perguntar: “Quando a pessoa está brava, o que ela quer que a gente faça?” Assim, a mediadora também encorajou o mediado na busca pelo significado de “bravo” desenvolvendo em V questionamentos frente aos propósitos e desafios de suas experiências de vida, como a situação apontada pelo próprio no trecho anterior, sobre a mudança de rotina e seu sentimento de raiva diante disso.

A fim de continuar o incentivo pela busca do significado, PP aprofundou perguntando: “Quando você fica bravo, você faz birra?”, “Você já fez birra na escola?” V responde (transcrição de áudio):

[...]“já, me lembro que foi no horário da aula de língua portuguesa, quando eu pedi o caderno de um colega para copiar uma matéria que eu tinha perdido, então, enquanto a professora estava explicando, eu estava copiando e eu fiz birra. E a professora mandou eu ir para a sala do AEE e dizer porque eu havia feito isso, e se estava tudo bem comigo.”

Através desta aplicação, PP conseguiu atribuir o significado “bravo” a diferentes experiências: a experiência vivenciada em casa pela quebra de rotina e a experiência vivenciada na escola pela atitude da professora de continuar sua aula enquanto V copiava, ou seja, contrariar as vontades de V, em diferentes contextos, fez com que ele ficasse bravo.

Em outro momento, a mediadora utilizou o descritor D 05 (ler e interpretar o texto com o auxílio do material gráfico diverso) para alcançar a mediação do significado, ou seja, a interpretação das expressões faciais presentes no livro possibilitaram uma reflexão de

atitudes pessoais do mediado, uma vez que PP utilizou a atitude do protagonista para explorar os comportamentos do mediado e a capacidade deste de decifrar os desenhos. Para isso PP perguntou (transcrição de áudio):

“Assim como o menino do livro, você também sente dificuldade para decifrar o que as pessoas estão sentindo com as expressões faciais que elas fazem?” Diante desta pergunta, o mediado respondeu: “Quando eu olho pras pessoas e vejo uma expressão facial eu pergunto se elas estão bem, se elas estão precisando de alguma coisa.”

Dando continuidade à mediação por meio do significado, PP buscou focar a atenção do mediado em um detalhe presente na história, assim como recomendado pelo D 01 (localizar informações explícitas em um texto), para isso a mediadora realizou a leitura em voz alta, leitura compartilhada e a formulação da pergunta “Você notou que o menino do livro olha as coisas de forma detalhada?” Obtendo a seguinte resposta (transcrição de áudio):

“Eu geralmente, quando estou fazendo uma coisa no caderno, eu começo a ser, por exemplo, se eu desenho a janela do quarto depois eu passo o lápis de novo apertando. E no caderno, quando eu termino de copiar uma resposta eu faço um ponto final bem forte porque é um jeito de eu mostrar para mim mesmo que aquilo é um ponto, que acabou. Daí eu faço isso várias vezes, eu tenho esse meu lado detalhista.”

- Critério 3 – Mediação de Transcendência

Na pergunta 18 vivenciamos uma situação em que o mediado começa a se posicionar como protagonista, e consegue transferir as ocorrências do livro e relacioná-las com memórias próprias. O protagonista gosta que as pessoas falem com ele sem olhar nos seus olhos e questionamos se V também agia assim. Neste momento ele fez uma reflexão afirmando que se ele começasse a falar com as pessoas olhando em seus olhos seria um grande passo em sua vida e que tentaria mudar, ou seja, passar a olhar mais as pessoas nos olhos porque achava que isso era importante de agora em diante.

Desta forma, possibilitamos a análise das diversas aplicabilidades, sendo útil e integrável a outros momentos da vida do aprendiz e em outros contextos. Nesta mesma situação, também alcançamos a mediação do sentimento de competência, uma vez que conseguimos fazer com que o mediado olhasse para si e percebesse seus ganhos, experimentando-se na relação com o outro.

RESULTADOS

Finalizamos a análise com um apanhado das estratégias de ensino e de aprendizagem internalizadas pelos participantes e uma breve análise sobre a possibilidade de sua utilização na prática profissional docente em sala de aula durante atividades exploratórias de leitura para a prática do gênero oral “discussão”, gênero esse que emergiu da atividade de leitura mediada:

a) leitura em voz alta: foi uma estratégia de aprendizagem escolhida e utilizada pelo aluno e que foi imediatamente ratificada pela professora. Essa é uma estratégia que ampara o desenvolvimento da atenção compartilhada, essencial para consolidação da intencionalidade na comunicação (BOSA, 2002), importantes para o desenvolvimento da habilidade de participar de uma “discussão”. Essa estratégia pode ser adaptada para grandes grupos de alunos, uma vez que é possível realizar leituras com a classe lendo trechos dos textos em voz alta.

b) reflexão sobre informações trazidas pelo texto: essa foi uma estratégia de ensino apresentada pela professora-pesquisadora, uma ação de base da leitura mediada por meio de paradas, checagens ou verificações da compreensão, retomadas, comentários, questionamentos, perguntas e opiniões pessoais críticas e analíticas. Tal estratégia é fundamentada na teoria da aprendizagem mediada de Vygotsky, pautada na visão epistemológica da posição mediadora ocupada pelo professor como estrategista da aprendizagem que deve ser construída por meio da intervenção de linguagem capaz de catalisar os processos mentais superiores envolvidos na compreensão dos signos linguísticos durante a leitura. Pensando na aplicabilidade em sala de aula, o professor pode agir como um mediador da discussão, fornecendo situações de participação por meio da anotação de expressões usadas pelos alunos durante a discussão e analisando-as posteriormente com a turma toda.

c) releituras quando era necessário para o maior entendimento do mediado, através do ato de evidenciar palavras desconhecidas e buscar seu significado por meio do texto: a repetição ou a retomada de trechos já lidos foi uma estratégia utilizada por ambos e reflete atitudes intrínsecas ao ato de ler e discutir, um fato importante para a formação de hábitos

de leitura dos alunos e igualmente importante para a docência como um fato a ser considerado no planejamento de aulas mais significativas e socialmente relevantes para o estabelecimento da concepção de leitura como prática social, ativa e interativa.

d) observação das imagens presentes (desenhos da capa e ilustrações ao decorrer a história): a exploração dos elementos não-verbais do texto foi uma estratégia utilizada pela professora-pesquisadora durante a pré-leitura para contextualizar o início da atividade. Tais estratégias funcionam também como medidas de promoção da conscientização de que a leitura verbal não exclui a leitura de elementos não-verbais, mas são complementares. A leitura não-verbal é uma modalidade de leitura muitas vezes negligenciada nas práticas linguageiras do cotidiano das aulas de português na escola, mas são imprescindíveis para o processo de construção de significados durante uma discussão.

e) identificação do gênero ficção: o trabalho com gêneros encontra-se fundamentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Sua apropriação é fundamental para o ser que vive em sociedade e deseja se comunicar pois os gêneros possuem função social e se situam na comunicação para promover uma interação específica. Explorar a diferença entre ficção e não-ficção é importante para trazer à tona fatores que dimensionam os gêneros tais como sua função, estilo e composição para cumprir seu papel na interação humana.

f) discussão sobre as relações entre personagens: durante a leitura mediada foi possível extrair alguns diálogos em que a professora-pesquisadora explora a compreensão sobre as atitudes e valores dos personagens do livro como no trecho abaixo, em que houve questionamento sobre a justificativa de Christopher, o personagem principal do livro, detido na delegacia por suspeita de ter matado um cachorro:

PP: Quando o policial diz que irá dar uma advertência e que Christopher bateu no policial por acidente, porque Christopher diz que não foi um acidente?

V: Deve ser que ele fez isso para se defender. E sair da cadeia com os argumentos dele. Então não foi um acidente, ele usou isso para se defender e usou seus argumentos para se defender, ele colocou na cabeça do policial, foi aí que recebeu a advertência e foi livre.

PP: E porque você acha que Christopher sente tremedeira apenas de pensar em ter que mentir?

V: Deve ser que ele tem medo de ser acusado e os outros não acreditar no que ele está falando. Então provavelmente, o Christopher tem medo de mentir porque quando ele começa a inventar uma desculpa ou uma mentira ele começa a pensar em muita coisa e começa a ter aqueles tremores.

PP: E você viu que quando o pai de Christopher vai avisar que sua mãe está no hospital, o pai não olha nos olhos dele mas o menino diz gostar que o pai fale com ele sem olhar em seus olhos? Porque você acha que ele gosta disso?

(Diante desta pergunta, V ficou calado)

Essa breve troca de turnos não só mostra que houve uma conexão afetiva saudável baseada no respeito e no diálogo mas também a preocupação da professora em verificar de modo mais aprofundado a compreensão da relação de causa e efeito de comportamentos usando a relação entre os personagens para tal fim.

g) exploração de conhecimentos já adquiridos pelo mediado: na concepção de leitura como processo, o papel dos conhecimentos prévios é essencial para a construção de sentidos pelo leitor, colocando o mesmo na origem do ato de ler. Essa posição confere ao leitor um estado de controlador do processo, uma condição importante para a sócioconstrução da leitura e da escrita que se inter-relacionam e se complementam quanto ao uso de gêneros discursivos como o gênero “discussão” aqui percebido como gênero que aflorou durante a EAM.

h) uso de linguagem clara e objetiva: conforme os dados apontaram, houve uma maior incidência de atividades de (re)significação ao longo da experiência, o que leva à constatação de que houve necessidade de esclarecimento e iniciativas de turnos de questionamentos pelo aprendiz. A necessidade de esclarecer, pedir detalhes para construir compreensão é um elemento a ser levado em conta pelo professor no momento pré-aula, durante o planejamento em um movimento de previsão das possíveis dúvidas e no momento pós-aula, em um movimento de comparação entre o previsto e o realizado com o intuito de preparar atividades de identificação da linguagem a ser destacada para um trabalho com o gênero “discussão”, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi analisar a interação de uma professora em formação inicial e de um portador do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) com Síndrome de Asperger

durante a leitura mediada do livro “O estranho caso do cachorro morto” em uma sala de AEE de uma escola pública.

Tomou-se como ponto de partida a motivação da pesquisadora em formação que desejava adentrar o universo da inclusão escolar, particularmente no universo do Transtorno do Espectro do Autismo, porque percebia falhas em sua jornada formativa pela universidade. Para concluir este trabalho, então, apresentamos algumas considerações acerca da formação inicial do professor na perspectiva inclusiva no tocante à 1) apropriação do conceito de Espectro do Autismo; 2) desenvolvimento da empatia e 3) constituição da identidade de “profissional inclusivo”.

Por meio da experiência da leitura mediada possibilitada pelos encontros com o aluno com TEA na sala de AEE, notou-se indícios de apropriação da noção de “espectro autista” pela pesquisadora. A experiência propiciou a percepção do universo diverso do autismo em sua genericidade, isto é, o surgimento da conscientização de que há diversidade dentro da diversidade e de que todo ser é único e que merece assim ser abordado. Nas palavras da pesquisadora:

Eu, como professora em formação inicial, pude ver através dessa experiência a extensão do autismo, e perceber que há duas formas de ver o espectro: uma em que o diagnosticado sente-se inferior (e isto muitas vezes não é por não acreditar em si próprio ou ver-se como limitado, mas pelo rótulo que colocamos junto com esta palavra) outra, mais rara, em que o diagnosticado consegue com esforço desprender-se dos limites que a sociedade colocou na palavra “autismo” e assim enxergar a si próprio, ver-se como indivíduo antes do diagnóstico. (PROFESSORA-PESQUISADORA, 2017).

O segundo aspecto observado foi o desenvolvimento da empatia da professora pelo aluno. A experiência de interação face a face individualizada e orientada se transformou em uma experiência interpessoal, “entre-subjetividades”. Esse dimensionamento reposicionou o olhar da professora-pesquisadora que valorizou a experiência da interação. Muitas vezes em sala de aula e assoberbados de tarefas, objetivos e currículo a serem cumpridos deixamos de lado a personalidade e entramos no papel professor-aluno. A experiência da leitura mediada proporcionou momentos para conscientização e valorização da complexidade do ser humano e o revisionamento da relação professor-aluno que passou a ser um evento situado e real de interação com o outro:

Durante o desenvolvimento desta experiência de atividade mediada, consegui ver diversos benefícios, não apenas para a mediadora como também para o meu próprio desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional. Esta experiência fez com que eu conseguisse ver além do autismo, além do estereótipo, vi um menino com uma personalidade própria, totalmente capaz de superar os diagnósticos, me identifiquei com o mediado em diversos momentos e isso fez com que eu percebesse que muitas vezes rotulamos alguns comportamentos como sendo uma característica do autismo e não percebemos que as próprias pessoas sem o diagnóstico também o cometem. (PROFESSORA-PESQUISADORA, 2017)

O terceiro e último aspecto diz respeito às representações que a professora-pesquisadora construiu a partir da observação dos resultados da experiência do aluno durante a atividade de leitura mediada após o questionamento em uma das sessões de orientação: “*Quais as principais reações do aprendiz após a EAM?*”

Durante as sessões também observei diversos benefícios possibilitados pela mediação: aperfeiçoamento da leitura, desenvolvimento da interpretação textual e da capacidade de relacionar o texto ao nosso próprio cotidiano, auto-aceitação, reflexão dos próprios comportamentos, alcance do desenvolvimento do interesse na atividade, aproximação entre mediador e mediado, ruptura de limitações, desenvolvimento da auto-estima e diversos outros. (PROFESSORA-PESQUISADORA, 2017)

Os benefícios apontados pela professora-pesquisadora ao término da pesquisa podem ser considerados ressonâncias da visão de uma docência inclusiva em construção. A visão proporcionada passa pela sensação de bem-estar em razão do alcance dos objetivos da docência inclusiva que fundamenta a constituição da auto-imagem de um “profissional inclusivo” proveniente da constatação de que todo ser humano é único e irredutível e que, portanto, vale a pena dar uma chance para o imprevisível.

REFERÊNCIAS

BEYER, H. O. **O Método Reuven Feuerstein**: uma abordagem para o atendimento psicopedagógico de indivíduos com dificuldade de aprendizagem, portadores ou não de necessidades educativas especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**. V II, n 4. Piracicaba-SP: v. II, 1996. p.79-89

BOSA, C. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2002, 15(1), pp. 77-88. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a10v15n1.pdf>> Acesso em nov 2018

BRASIL, CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: jan de 2018.

_____. **Decreto Federal nº 8.368/2014, de 02 de dezembro de 2014.** Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 03 dez. 2014.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994.

_____. **Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 28 dez. 2012.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Nota Técnica Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE:** Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília: Diretoria de Políticas de Educação Especial, 2013. 6 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 dez. 2017.

_____. **PDE:** Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores, Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: SECADI. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em jan de 2018.

DENZIN, N; LINCOLN, Y. **Handbook of qualitative research.** London: Sage, 2006.

HADDON, M. **O estranho caso do cachorro morto.** 2003

LABIAK, F.P. **A mediação pedagógica na educação a distância à luz de algumas contribuições teóricas de Reuven Feuerstein.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. 2016. 197 p.

MACÊDO, C; NUNES, D. Aprendizagem mediada na escolarização de educandos com autismo. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 42, set./dez. 2016. p. 135-160

MURAD, C.R.R.O. **Subsídios didático-pedagógicos para aprendizes do Ensino Fundamental com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).** Projeto de pesquisa desenvolvido na Universidade Federal do Triângulo Mineiro. 2016

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU), **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: Protocolo facultativo à Convenção sobre Direito das Pessoas com Deficiência**. 2007. Brasília: Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência –SICORDE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: jan de 2018.

ORRÚ, S. E. A formação de professores e a educação de autistas. **Revista Iberoamericana de Educación** (Online), Espanha, v 31, p 01-15, 2003. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/391Orru.pdf>> Acesso em 10 set. 2008

PISACCO, Nelba Maria Teixeira. **A mediação em sala de aula sob a perspectiva de Feuerstein**: Uma pesquisa-ação sobre a interação professor - aluno - objeto da aprendizagem. 2006. 228 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2006.

PROFESSORA-PESQUISADORA. **Relatos de experiência de mediação**. Dados coletados entre junho e outubro de 2017.

TURRA. N. C. **Reuven Feuerstein**: experiência de aprendizagem mediada: um salto para a modificabilidade cognitiva estrutural. Educere et Educare Revista de Educação. Vol. 2 nº 4 jul./dez. p. 297-310. 2007

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.