
Comunicação e interação social da pessoa com Transtorno do Espectro Autista

Ana Cristina Soares Almendana Silveira

Universidade do Estado de Santa Catarina – Campus Joinville (PPGECMT)
aalmendana@gmail.com

Silvia Teresinha Frizzarini

Universidade do Estado de Santa Catarina – Campus Joinville
stfrizzarini@hotmail.com

Claudete Cargnin

Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Campo Mourão
cargnin@utfpr.edu.br

Resumo

Este ensaio propõe explicar as formas de comunicação de autistas, sob a luz da semiótica, tecendo o desenvolvimento da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, numa abordagem histórico-cultural na perspectiva de Vygotsky. Para tanto, realizou-se pesquisa qualitativa, acerca da compreensão do psiquismo, da linguagem, das interações multimodal e da inclusão. Sob esta visão, concerne discutir as relações do desenvolvimento da sociabilidade que os autistas possuem, salientando a importância das interações humanas. Tais leituras instigam a dedução de que, a aceitação e o convívio com pessoas com este espectro, institui uma demanda de desafios. A proposta de incorporar o autista na sociedade demonstra a necessidade de tomada de atitudes inclusivas, que intentem a criatividade em práticas diferenciadas, por se mostrarem ligadas, diretamente, à questão do desenvolvimento social do autista. Todavia, esta temática dispõe de mais pesquisas, que evoquem a inovação, sem deixar de lado as questões humanas deste processo.

Palavras-chave: Semiótica. Desenvolvimento. TEA. Interação Multimodal. Sociointeraconismo.

Autistic semiotic perception and its social interactions

Abstract

This essay proposes to explain autistic forms of communication, in the light of semiotics, weaving the development of the person with Autistic Spectrum Disorder, in a historical-cultural approach from Vygotsky's perspective. To this end, a qualitative research was conducted on understanding the psyche, language, multimodal interactions and inclusion. From this point of view, it discusses the relationships of development of sociability that autists have, emphasizing the importance of

human interactions. Such readings lead to the conclusion that acceptance and contact with people with this spectrum establish a demand for challenges. The proposal to incorporate autism in society demonstrates the need to adopt inclusive attitudes that aim for creativity in differentiated practices, as they are directly linked to the social development of autism. However, this theme has more research that evokes innovation, without neglecting the human issues of this process.

Keywords: Semiotics. Development. ASD. Multimodal interaction. Sociointeractionism.

Introdução

Ao expor a questão da comunicação de pessoas com Transtorno do Espectro Autista – TEA pretende-se relacioná-la às interações sociais, porém demonstrando que este convívio é mais complexo, pois consiste em comprometimentos que aparecem precocemente no desenvolvimento da comunicação social, concomitantes a comportamentos que são repetitivos e/ou estereotipados.

Estas características envolvem um conjunto de transtornos (no comportamento) que demonstram as dificuldades nos processos interativos, uma persistência na afeição a objetos, em alterações de humor, a hiperatividade ou hipoatividade (TREVIZAN, PESSOA, 2018).

A necessidade em compreender estas interações remete aos conhecimentos da semiótica, vislumbrando o funcionamento do psiquismo, de modo a perceber como ocorre o desenvolvimento da pessoa com TEA, a constituição de seu pensamento e, valorizando a influência das relações histórico-culturais em que se insere (VYGOTSKY, 1987).

Vygotsky (2000, p. 59) argumenta que a “internalização das funções psicológicas superiores” ocorre nos processos sociais, de onde se origina o psiquismo. A ontogênese evolui para a sociogênese, o que estimula a função social da linguagem, que é responsável pela construção do psiquismo e da organização do comportamento e desenvolvimento intelectual.

O entendimento sobre o funcionamento da linguagem corresponde às “contribuições epistemológicas da Semiótica” (TREVIZAN, PESSOA, 2018, p. 243), pois se centram na explicação do processo de construção cultural do significado; pode, portanto, amparar a gnose das dificuldades de interação social (APA, 2014), que ocorre pela e na linguagem.

Numa perspectiva interacional, é preciso refletir sobre a natureza de sistemas semióticos estruturalmente distintos entre si, mas intrinsecamente relacionados (GOODWIN, 2000 *apud* CRUZ, 2018, p. 181), como a fala-em-interação, numa interação multimodal, que corresponde à expressão corporal, no momento da comunicação do sujeito com TEA e do sujeito não TEA (CRUZ, 2018), independentemente de déficit comunicacional, mas de resultado de sociabilidade.

A imersão da pessoa com TEA em situações histórico-sociais propiciam significados pragmáticos, que aglutinam o percurso de sua vida. Particularmente, o autista, necessita de inserções que dimensionem o desenvolvimento de sua criatividade, viabilizando o acesso aos bens culturais à disposição, deixando as questões preconceituosas, que impedem a inclusão destas pessoas a locais de importância, como a escola, por exemplo (ORRÚ, 2012).

Orrú (2012) nos leva a refletir sobre essa situação de imersão social da pessoa com TEA, em relação à escola, devido à interpretação equivocada de suas características, permanecendo um entendimento de que são pessoas que não possuem pensamento e nem fazem relação com significados.

Favorecer a viabilidade de usos iniciais dos signos pelo autista contribui para o reconhecimento da distinção de sentidos dos objetos verdadeiros e dos objetos instrutivos, transmutando os seus contextos. “O acesso dos autistas a todos os bens culturais pode contribuir para o reconhecimento da distinção de sentidos dos objetos reais/naturais (materiais concretos) e dos objetos culturais (ressignificados pelo homem)” (TREVIZAN, PESSOA, 2018, p. 252).

A discussão destas relações neste ensaio embasa-se numa pesquisa qualitativa, que, a luz da semiótica, empenhar-se-á em explicar as formas de comunicação da pessoa com TEA, na abordagem histórico-cultural na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky.

Planeja-se, no teor deste estudo, versar sobre conceitos-chaves relacionados à definição de Transtorno do Espectro Autista – TEA, do psiquismo, da linguagem, das formas de interações e da inclusão. Discutir-se-á as relações intrínsecas das interações humanas e da imersão do autista em locais de importância, como a escola, e do trabalho em conjunto com a equipe escolar para este fim, finalizando nas considerações acerca desta explicação.

Autismo e Comunicação

O autismo foi caracterizado, pela primeira vez, como sendo um “transtorno autístico do contato afetivo” (KANNER, 1943, p. 1), devido as pessoas apresentarem sintomas tipificados como isolamento social, problemas na comunicação e movimentos estereotipados e repetitivos.

Mesmo havendo diversas tentativas para explicar o autismo, ainda não se encontra consenso em relação as suas causas e em intervenções eficazes, permanecendo as hipóteses, em meio às teorias afetivas, cognitivas e comportamentais (MARTINS; MONTEIRO, 2017).

Entretanto, estas teorias explicam que o autismo ocorre numa falha significativa do psiquismo (afetiva), corrompendo a afeição/interação em relação ao outro. Cognitivamente, recorre-se a explicação de um déficit primário do processamento perceptual e nos problemas da desordem do desenvolvimento do sistema nervoso central, causando um distúrbio, que por consequência, interfere no uso da linguagem. As questões comportamentais depreendem a instalação, manutenção e generalização de condutas relacionadas ao ambiente natural do sujeito (MARTINS, MONTEIRO, 2017).

No intuito de exemplificar como se classifica o autismo, a DSM-5 (APA, 2014, p. 53) o caracteriza como “dificuldade na interação social e da comunicação”. Sendo que “os movimentos estereotipados e repetitivos necessitam de uma avaliação em separado, considerando a individualidade do sujeito”.

Todavia, o comprometimento da interação social recíproca do autista, é resiliada na observação de peculiaridades quando se observa o movimento de busca de contato com o outro, de forma rápida, num olhar ou em um gesto (MARTINS, MONTEIRO, 2017).

Vygotsky (1998, p. 63) esclarece que “o comportamento do homem é formado pelas peculiaridades e condições biológicas e sociais de seu crescimento”. Tais considerações inferem que há simbolismo em gestos do autista, o que pode indicar facetas de seu desenvolvimento, incluso em contextos semióticos e da interação social.

Semiótica, Autismo e Sociointeracionismo

Considerando as particularidades dos sujeitos autistas, Vygotsky (2000) indica a formulação de ações prospectivas, que beneficiem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, incluindo o pensamento e a linguagem, valorizando a natureza histórico-cultural em que está inserido.

Não obstante, as contribuições epistemológicas da semiótica centram-se no processo da construção cultural do significado, que por sua vez, propicia a compreensão das dificuldades de interação social das pessoas com TEA (APA, 2014).

Sob esta benesse, considerando a semiótica como “a ciência de toda e qualquer linguagem” (SANTAELLA, 1983, p. 7), deseja-se compreender a explicação sobre saberes semióticos, envolvidos no desenvolvimento do autista. A conjectura versa sobre a determinação de um sentido cultural e intersubjetivo, respeitando a lógica da relação dos signos e seu elo às associações incomuns – ou a falta dela – no autismo (CASAIS, ARAÚJO NETO, 2015, p. 3).

A mediação semiótica, por sua vez, no que diz respeito à sua teoria, permite explicar os processos de objetificação e internalização, as relações entre pensamento e linguagem e a interação entre sujeito e objeto de conhecimento. É medindo a atividade mediada que o sujeito está ativo e construindo seu próprio conhecimento (ORRÚ, 2012, p. 346).

Todavia, ao observar a relação entre signos para o autista, percebe-se a necessidade da “familiaridade com algo de sorte a veicular alguma informação adicional concernente a esse algo” (PEIRCE, 1993, p. 96). Esta afirmativa causa reflexão acerca do entendimento de que a compreensão na ordem do pensamento do autista necessita de certo desenvolvimento, ou seja, de informações adicionais que podem ser definidas dentro da semiótica como “em processo de crescimento. [...] um território do saber e do conhecimento ainda não sedimentado” (SANTAELLA, 1983, p. 6), propenso às indagações e investigações.

Inserido numa realidade histórico-cultural, o processo do pensamento se materializa na fala, sendo um “uso pragmático-social dos signos pelos falantes da língua, seres sociais contextualizados historicamente” (TREVIZAN, PESSOA, 2018, p. 245).

A função significativa da palavra permite que se introduza um objeto, e que ao nomeá-lo, dentro de um sistema de conexões e relações, promova a análise e a generalização, permitindo transformações no desenvolvimento (MARTINS, MONTEIRO, 2017). Esta referência denota a valoração da palavra, caracterizada como a “imaginação e criação da infância” (SMOLKA, 2009, p. 77) de modo que

[...] viabiliza modos de interação (com os outros) e modos de operação mental (individual e intersubjetiva). A palavra possibilita ao homem indicar, nomear, referir, analisar; conhecer o mundo e conhecer-se. Pela linguagem o homem planeja e orienta as ações; por elas e com elas ele pode objetivar e construir a realidade (SMOLKA, 2009, p. 77).

Assim, as relações de identidade e alteridade (eu e outros) são envolvidas na linguagem, mediante os processos de interações sociais, no contexto da pragmática social (TREVIZAN, PESSOA, 2018). A mediação semiótica, numa interpelação histórico-crítica, essencialmente interioriza os signos, de forma que a palavra consiste no relacionamento entre falante e interlocutor, repleta de significados. “O significado de uma palavra representa uma amálgama do pensamento e da linguagem. Uma palavra sem significado é um som vazio e, portanto, o significado é o critério da palavra, seu componente indispensável” (VYGOTSKY, 1987, p. 104).

Refletindo sobre a afirmativa de Vygotsky (1987) e na definição da semiótica, os “gestos” se tornam parte imprescindível da comunicação humana (CRUZ, 2018, p. 180). Em particular, Carginin, Frizzarini e Aguiar (2018) indicam como pessoas com TEA podem usá-los para comunicar-se.

Socioiteracionismo, Autismo e Interações Multimodais

Ao considerar o conceito histórico-cultural, por meio do signo e da interação com o outro, pensa-se nos gestos como parte integrante da comunicação. Dessa forma, torna-se um “instrumento usado na transformação da natureza e o signo como o regulador” (VYGOTSKY, 1998, p. 73) dessa comunicação, entre autista e não autista. "O controle da natureza e o controle do comportamento estão intimamente ligados, assim como a mudança causada pelo homem sobre a natureza para alterar a própria natureza do homem." (VYGOTSKY, 1998, p. 73).

Ou seja, é possível interagir e se comunicar por meio de gestos com autistas, porém necessita de sensibilidade e percepção no momento da interação. A linguagem e as formas de se expressar não podem ser consideradas apenas como um ato verbal, mas que necessita de um jogo imaginativo (BRAGA, ROSSI, 2016). Essa interação consiste num modo multimodal (CRUZ, 2018), pois se apoia na constituição da comunicação por diversos meios, incluindo os gestos como fonte de comunicação.

Sob esta observação, o desenvolvimento dessa comunicação se relaciona com a aprendizagem de forma intrínseca, avançando ao utilizar-se dos processos de linguagem e das formas de se expressar, “[...] considerando que, aquilo que foi adquirido por meio da relação entre os indivíduos em uma dada cultura, torna-se, em certo momento, uma capacidade do próprio sujeito, que, após internalizá-la, será capaz de utilizá-la de forma mais elaborada que a anterior” (BRAGA; ROSSI, 2016, p. 3). Desta forma, a aprendizagem eleva-se a níveis que exprimem “saltos qualitativos não lineares”, de um nível ao outro, interferindo nas funções psíquicas superiores do sujeito (BRAGA; ROSSI, 2016, p. 4).

Esta forma de desenvolvimento fundamenta-se nas funções elementares¹, de origem filogenética, e por intermédio das interações sociais, alterando a atenção voluntária, da memória lógica, na formação de conceitos, relacionadas às funções superiores (VYGOTSKY, 1998).

A interação social, principal dificuldade do autista, associada à comunicação e a imaginação, promove prejuízo na formação e desenvolvimento das funções superiores (VYGOTSKY, 2007). A comunicação e imaginação configuram um sistema funcional complexo, constituído a partir de

¹ Vygotsky define as funções psicológicas elementares como de caráter biológico; marcadas pelo imediatismo; determinadas pela estimulação ambiental e definidas por meio da percepção. Já as funções psicológicas superiores caracterizam-se pela mediação semiótica, isto é, pela presença de símbolos e signos, desta forma, são constituídas por meio das interações sócio culturais dos indivíduos de mesma espécie, principalmente aqueles mais experientes e capazes de sua cultura (TOSTA, 2012, p.1).

outros sistemas, responsáveis pela acomodação e desenvolvimento do comportamento humano consciente e autorregulado (BRAGA; ROSSI, 2016).

Comunicar-se com o sujeito autista nem sempre é uma tarefa fácil, necessitando de exercício para a compreensão, além das interações sociais comumente conhecidas. Esta interação deve partir do entendimento de que todos os conjuntos de gestos, sons similares a uma fala ou não, precisam de uma atenção maior para o seu entendimento.

Crianças autistas muitas vezes apresentam ações e discursos reduzidos ou que não são facilmente interpretados pelos outros (professores, mães, adultos ou pares). O que geralmente acontece é uma dificuldade muito grande em atribuir sentido às ações dessa criança, geralmente os outros entendem aquele comportamento como um ato sem significado. (MARTINS; MONTEIRO, 2017, p. 217)

Portanto, refletir sobre como dar sentido às manifestações do autista, significando o seu mundo, temporizando, sem atribuir sentidos ou significados para a sua aprendizagem, requer dedicação. E inseri-lo em locais importantes, como a escola, apresenta-se um desafio.

Interação social, escola e inclusão de autismo

Referencialmente, a inclusão do autista na escola necessita de um olhar diferenciado, pois as propostas de educação para pessoas com TEA são influenciadas por diversas abordagens psicológicas, e pela legislação.

Na atualidade, as novas diretrizes curriculares e a legislação direcionam a inserção dos autistas para as escolas regulares (BRASIL, 2012). Não se espera, hoje em dia na educação, que o autista desenvolva apenas habilidades cotidianas, mas que tenha contato com o conhecimento cientificamente produzido pela humanidade (BRAGA, ROSSI, 2016).

Independente do aluno autista frequentar a escola regular, ou a instituição especial há em vigor um discurso sobre a escolarização dessas crianças, aspecto que demanda maior conhecimento sobre as relações estabelecidas entre os alunos com seus pares, equipe pedagógica e com outras instâncias institucionais, assim como reflexões sobre as possibilidades de ensinar esses alunos (BRAGA, ROSSI, 2016, p. 216).

Sob a perspectiva da inclusão, deve-se refletir sobre os significados para aprendizagem do autista, referente aos sentidos que são produzidos a partir de suas interações. Neste sentido, sugere-se pensar em ações pedagógicas que auxiliem na conexão de sentidos, que permitam ao aluno autista evoluir no aprimoramento de seus conhecimentos (VASQUES, 2008).

Ao embasar-se na teoria histórico-cultural, presume-se que a interação com as demais pessoas significará o mundo para o autista, pois as ações produzidas destas interações que

promoverão a inter-relação dialética, de modo a ser interpretada aos poucos e, assim, construindo sentido (BRAGA; ROSSI, 2016).

Esta forma de agir provém da mediação semiótica. O conceito de mediação desenvolvido por Vygotsky enfatiza a importância dos signos, pois, nas situações “concretas da vida, na relação com o adulto, agindo, é que ocorre o aprendizado na linguagem” (2000, p. 104).

Neste contexto, a escola apresenta-se como local fundamental para o desenvolvimento da significação, pois é um espaço de construção do conhecimento e da organização de sentidos, inseridos em dada cultura e contexto social. Portanto, o autista ingressando no ambiente escolar interage com conhecimentos e situações diversas, diferentes do relacionamento familiar, constituindo novas expectativas e novos relacionamentos.

Relativo a esta inclusão, observa-se que a compreensão da comunicação do autista em relação às respostas esperadas por quem interage com ele, predispõe certa dificuldade entre os familiares, professores, equipe pedagógica, por gerarem expectativas acerca da resposta ao estímulo solicitado (CRUZ, 2018).

Isto demanda a compreensão de que o desenvolvimento do trabalho com o autista no ambiente escolar precede da análise e observação das reações e indícios das respostas que o mesmo devolveu, com foco nos signos que demonstrou, a partir de sua própria experiência, pois, poderão ser esmiuçados e organizados de forma proveitosa (MARTINS, MONTEIRO, 2017).

Na perspectiva da análise da comunicação efetivada pelo autista, sejam por palavras, sons ou gestos, percebe-se a função direcional da mediação docente no estímulo proposto, quando intenciona o exercício da atenção compartilhada à ação (na atividade) que está sendo desenvolvida. Neste sentido, Cargnin, Frizzarini e Ferreira (2017) expõem os percalços e ações de um professor com um estudante autista do ensino médio em relação ao ensino de matemática.

O resultado deve prosperar um sentido específico de reconhecimento da inclusão, relacionado à função gestual associada à fala, ou a sons, respeitando as características do autista. Consequentemente, emerge uma forma de comunicação, inserida na linguagem como um signo próprio do estabelecimento de relações subjetivas e interacionais (CASAIS, ARAUJO NETO, 2015).

Ademais, a importância da mediação social para a compreensão dos processos de significação promove o entendimento de que as pessoas com autismo necessitam do relacionamento com o outro, independentemente das dificuldades que as suas características autísticas possam apresentar. A pessoa com TEA tem jeito peculiar de comunicar-se. Na próxima seção, apresentamos um pouco sobre a forma de comunicação destes sujeitos sob a ótica de um autista, com a intenção de fornecer maiores subsídios aos professores que atuam com esse público.

A comunicação do ponto de vista do autista, segundo Naoki Higashida

Naoki Higashida era, em 2006, à época que escreveu o livro “O que me faz pular” (nome em português), um garoto japonês de 13 anos diagnosticado com autismo severo, que, após usar-se de uma prancha de alfabeto para aprender a se comunicar por palavras, decidiu escrever um relato explicando alguns dos seus comportamentos, e o fez em forma de respostas às perguntas.

Alguns dos pontos abordados nesse texto são tratados sob outra perspectiva na obra de Higashida (2014), a qual vale a pena a todo professor, especialmente de matemática, que atua com pessoas com TEA, uma atenta leitura. Neste ensaio, serão retomados comentários e citações da obra a fim de proporcionar maiores reflexões aos professores. É sabido que o que vale para uma pessoa com autismo pode não valer para outra, entretanto, é salutar pensar sobre o que diz um adolescente com autismo.

Nesse texto, David Mitchell, autor da introdução e pai de um autista em grau severo, sintetiza sua percepção a respeito do comportamento do autista da seguinte forma: “Sua cabeça [do autista], então, é um cômodo onde vinte rádios, todos sintonizados em estações diferentes, berram vozes e música” (HIGASHIDA, 2014, p.8). Se considerarmos isso como uma realidade das pessoas com TEA, talvez entendamos um pouco mais do seu comportamento e ajamos com um pouco mais de paciência e menos ansiedade, para “compreender o potencial de crianças com necessidades especiais e ajudá-las a se tornar membros produtivos da sociedade a longo prazo”(p.11). Higashida (2014, p.38) desabafa: “cada vez que alguém me subestima, eu me sinto extremamente infeliz – como se eu não tivesse nenhuma chance de um futuro decente”.

Mitchell conclui que “tanto a escassez emocional quanto a aversão de companhia não são *sintomas* do autismo, mas *consequências* dele, do áspero aprisionamento dentro de si mesmo e da quase completa ignorância da sociedade sobre o que acontece na cabeça do autista” (HIGASHIDA (2014, p.15).

Em relação às repetições de palavras ou perguntas, Naoki Higashida (2014) diz que esquece muito rápido o que acaba de ouvir e que a prancha de alfabeto que usou para comunicar-se o ajuda a lembrar-se de frases e palavras. Essa afirmação, em relação ao ensino de matemática, pode ser considerada como um indicativo da necessidade de diversificar representações semióticas ou de utilizar materiais manipuláveis nas aulas, o que teorias da didática da Matemática como a Teoria de Registro de Representação Semiótica ou a Teoria Antropológica do Didático já vem defendendo há certo tempo. Frizzarini, Cargnin e Schlagenhauer (2019, p.5-6) afirmam:

A natureza não-ostensiva dos objetos matemáticos é um agravante no caso de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que possuem um entendimento muito literal das palavras. Como fazer compreender um objeto que

não pode ser visto, tocado? Nesse sentido, os diferentes registros de representação semiótica, especialmente o gráfico, torna-se a parte ostensiva dos objetos não-ostensivos. Por meio das representações semióticas a pessoa com TEA pode acessar os objetos abstratos, mesmo que com certa dificuldade.

Ainda em relação ao comportamento repetitivo, Higashida (2014, p.33) relata “Devolver a pergunta é uma forma de peneirar nossas lembranças em busca de pistas sobre aquilo que a pessoa quer saber. Compreendemos bem o que ouvimos, apenas não conseguimos responder até localizar a lembrança e a imagem certa em nossa cabeça”.

A obra de Higashida apresenta pistas importantes sobre o comportamento deles (autistas) e dos professores em sala de aula. Algumas situações são desesperadoras, como se defrontar com um excesso de perguntas subsequentes. Neste caso, a pessoa com TEA acaba se confundindo com as respostas a cada uma das perguntas e acaba não respondendo nenhuma delas, ou seja, ao atuar com pessoas com TEA (e não apenas elas), seria importante evitar fazer várias perguntas de uma só vez. Além disso, Higashida faz outro alerta: “seria de grande ajuda para nós se todos pudessem nos chamar pelos nomes primeiro para atrair nossa atenção e só depois começar a conversar” (p.60).

Reflexões conclusivas

Mesmo sabendo que o Transtorno do Espectro Autista não foi estudado por Vygotsky, muito de seus estudos puderam (e podem) ser úteis à causa de interação entre autista e o mundo que o cerca.

Não foi possível contemplar todas as facetas do universo autista neste ensaio, porém, podem-se elencar conceitos principais do processo de comunicação e interação, no sentido da linguagem, para compreender que não é uma pessoa sem pensamento ou sentimentos.

As relações interpessoais do autista são a chave para romper as dificuldades de comunicação inatas desta pessoa. Vygotsky (1998) considera a pessoa como um ser maximamente social. Portanto, o autista também o é, mas necessita de acompanhamento para que o seu desenvolvimento ocorra de forma mais descomplicada.

Deve-se olhar para o autista objetivando as suas características individuais e as possíveis habilidades, para que seja possível a superação de suas dificuldades. A expectativa distorcida em meio à devolutiva do autista em relação ao estímulo recebido deve ser evitada, para que não se tenha maiores frustrações e, por consequência interpretações errôneas de comportamento.

É preciso um olhar diferenciado, que desfoquem a intenção em mitificar, padronizadamente, o comportamento do autista, principalmente na escola. Devem-se valorizar as interações sociais, as abstrações, dos alcances que este sujeito pode referir durante o processo, e toda sua potencialidade.

Isto deriva de uma sensibilidade, de um despreconceito, e de uma dedicação, para obter a possibilidade da observação das tentativas de articulação de sentidos, que se ampliam conforme as

interações ocorrem, com base nas experiências vividas. Nem sempre as tentativas de interação serão reveladas positivamente, porém o autista busca, do seu modo, a compreensão.

Isto ocorre nos processos de escolarização, relativamente novos, que ainda tentam fazer com que o autista “se encaixe” aos moldes da instituição, com atividades isoladas e segregadas. Entretanto, é sabido que estas ações promovem o distanciamento do autista das interações, tão frutíferas para ele.

Neste sentido a educação necessita assumir o seu compromisso e elevar as possibilidades das interações, por meio do ensino, tendo a significação como ponto chave para essa conversa, viabilizando o princípio regulador da conduta humana.

A comunicação dos autistas, nos diferentes contextos, somente poderá ser interpretada se as relações providas das interações sociais acontecerem de forma efetiva, considerando todas as formas possíveis de compreensão do gesto do autista, seja por fala, gestos, expressões corporais ou sons. Isto promoverá o entendimento e, conseqüentemente, a inclusão do autista em qualquer ambiente em que esteja inserido. Ademais, é sempre bom lembrar que qualquer que seja a ação tomada visando o bem para a pessoa com TEA acarretará, também, benefícios aos demais estudantes.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRAGA, I. S.; ROSSI, T.M.F. **Desenvolvimento da criança com o espectro de autismo na abordagem histórico-cultural de Vygotsky**. 2016 Disponível em <https://docplayer.com.br/17854308-Desenvolvimento-da-crianca-com-o-espectro-de-autismo-na-abordagem-historico-cultural-de-vygotsky.html>. Acessado em 22 nov.2019.

BRASIL. **LEI Nº 12.764**, 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. Poder Legislativo. Brasília, DF. 2012. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm. Acessado em 16 nov. 2019.

CARGNIN, C.; FRIZZARINI, S.T.; AGUIAR, R. Trajetória de um aluno autista no Ensino Técnico em Informática. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v.25, n.3, pp.790-809, set/dez 2018.

CARGNIN,C.; FRIZZARINI, S.T.; FERREIRA, G.C.C. Um enfoque da educação matemática crítica para portador da Síndrome de Asperger. In: **Anais do XV EPREM**, Cascavel, 2017.

CASAI, J.A.; ARAUJO NETO, W. Contribuições da Semiótica para a Inclusão de Estudantes Autistas no Ensino de Ciências. Diversidade, Multiculturalismo e Educação em Ciências. **X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC**, Águas de Lindóia, SP – 24 a 27 de Novembro de 2015. Disponível em <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R0443-1.PDF> Acessado em 23 nov. 2019.

- CRUZ, F.M. Documentação multimodal de interações com crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: corpo, língua e mundo material. **Calidoscópico**, Vol. 16, n. 2, p. 179-193, mai/ago 2018
Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/download/cld.2018.162.01/60746462>
Acessado em 24 nov. 2019.
- FRIZZARINI, S.T. ; CARGNIN, C.; SCHLAGENHAUFER, C. O trabalho matemático e o autismo temático institucional. **Anais do XV CIAEM**, Medellín, Colombia, maio, 2019.
- HIGASHIDA, N. **O que me faz pular**. Trad. Rogério Durst. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.
- KANNER, L. **Autistic disturbances of affective contact**. In : G. Berquez. L'autisme infantile introduction à une clinique relationnelle selon Kanner. Paris: PUF, 1983. (Trabalho original publicado em 1943).
- MARTINS, A.D.F.; MONTEIRO, M.I.B. Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 21, núm. 2, maio-agosto, 2017, pp. 215-224. Disponível em Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282352996009> Acessado em 20 nov.2019.
- ORRÚ, S.E. Bases conceptuales del enfoque histórico-cultural para la comprensión del lenguaje. **Estudios Pedagógicos XXXVIII**, N° 2: pp.337-353, 2012 Disponível em <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v38n2/art21.pdf> Acessado em 25 nov. 2019.
- PEIRCE, C.S. **Semiótica e Filosofia**. 9ª ed. São Paulo: Editora Cultrix LTDA, 1993.
- SANTAELLA, L.. **O que é Semiótica**. Vol. 103. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.
- SMOLKA, A. L. **Apresentação e comentários**. Em L. S. Vigotski. Imaginação e criação na infância. Tradução Zoia Prestes, São Paulo: Ática, 2009.
- TOSTA, C. G., Vigotski e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. **Perspectiva em Psicologia**, Volume 16, Número 1, p. 57-67, Jan/Jun 2012.
- TREVIZAN, Z.; PESSOA, A.S.G. Psiquismo, linguagem e autismo: contribuições da semiótica nos contextos educativos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 241-258, set./out. 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000500241 Acessado em 21 nov. 2019.
- VASQUES, C. K. **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Educação: Análise da Produção Científico-Acadêmica**. ANPED, GT-15: Educação Especial, Caxambu, 2008.
- VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Havana, Cuba: Científico-Técnica, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.