

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Faculdade de Filosofia e Ciências

Câmpus de Marília

Programa de Pós-Graduação em Educação

ANGELO ANTONIO PUZIPE PAPIM

**ENSINAR E APRENDER, INTERATUANDO: O RECONHECIMENTO DE UMA
TRAJETÓRIA FORMATIVA NO PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Marília
2024

ANGELO ANTONIO PUZIPE PAPIM

**ENSINAR E APRENDER, INTERATUANDO: O RECONHECIMENTO DE UMA
TRAJETÓRIA FORMATIVA NO PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Marília, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Marília
2024

P216e	Papim, Angelo Antonio Puzipe Ensinar e aprender, interagindo: o reconhecimento de uma trajetória formativa no Projeto de Alfabetização de Crianças com Deficiência Intelectual / Angelo Antonio Puzipe Papim. -- Marília, 2024 128 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientador: Anna Augusta Sampaio de Oliveira 1. Educação Especial. 2. Formação de professores. 3. Teoria Histórico-Cultural. 4. Deficiência Intelectual. 5. Aprender a ensinar. I. Título.
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ANGELO ANTONIO PUZIPE PAPIM

**ENSINAR E APRENDER, INTERATUANDO: O RECONHECIMENTO DE UMA
TRAJETÓRIA FORMATIVA NO PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Marília, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Membros componentes da Banca Examinadora:

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Marília

2.º Examinador: Prof.^a Dr.^a Ileizi Luciana Fiorelli Silva
Universidade Estadual de Londrina – UEL/Londrina

4.º Examinador: Prof.^a Dr.^a Patrícia Braun
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/ Rio de Janeiro

3.º Examinador: Prof.^a Dr.^a Rosane Michelli de Castro
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Marília

5.º Examinador: Prof.^a Dr.^a Kátia de Graça Moura Paixão
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/Florianópolis

Marília, 20 de março de 2024.

À minha mãe, Maria Aparecida Puzipe Papim,
por todo o seu precioso, generoso e incondicional apoio,
ao longo da minha formação profissional e humana.

AGRADECIMENTOS

À professora Anna Augusta Sampaio de Oliveira, representando todos os professores, cujo trabalho me permitiu chegar até aqui e ir além.

À minha irmã, Angélica Aparecida Puzipe Papim, pelo amor fraterno e apoio incondicional, no decorrer dos anos.

Ao professor Rony Farto Pereira, pela amizade e ajuda indispensável quanto aos meus equívocos de português.

Ao CNPq, pelo fomento e apoio ao meu Doutorado em Educação, sem o qual não conseguiria realizar esta pesquisa.

[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro.
Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender
(Paulo Freire, 2011, p. 19).

RESUMO

A presente tese é decorrente de pesquisa contextualizada no campo de estudos que visa a aprofundar a compreensão do processo de ensino e aprendizagem, com ênfase particular na aprendizagem do professor em como ensinar, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural. Os estudos sobre como os professores aprendem a ensinar destacam esse processo como marcado por escolhas conscientes feitas em fases específicas da carreira, como o período de formação, um espaço e tempo definidos pela biografia pessoal do professor e pelas tendências pedagógicas vigentes nesse contexto. Contudo, observa-se uma carência significativa de pesquisas sobre a trajetória formativa dos professores, particularmente dos processos de aprendizagem relacionados a como ensinar. Essa lacuna se torna ainda mais evidente, no contexto específico do ensino da linguagem oral e escrita para crianças com deficiência intelectual. A participação do autor como professor-pesquisador em um Projeto de Alfabetização na área da Deficiência Intelectual, integrante da pesquisa intitulada “A questão da leitura e escrita na área da deficiência intelectual: qual a melhor forma de ensino”, despertou o interesse deste estudo, orientado pela seguinte questão de pesquisa: quais as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a autorreflexão do professor-pesquisador, quanto à sua intenção pedagógica, no processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual? A fim de respondê-la, o objetivo consiste em compreender, na análise da trajetória formativa do autor, enquanto professor-pesquisador, no Projeto de Alfabetização na área da Deficiência Intelectual, a capacidade de autorreflexão sobre sua intenção pedagógica e sua atuação no ensino da linguagem oral e escrita para a aprendizagem de uma criança com deficiência intelectual. E, para que o objetivo do estudo seja claramente compreendido, é necessário reconhecer que a autorreflexão do professor está profundamente entrelaçada ao desenvolvimento de sua consciência sobre sua atuação no processo de ensino e aprendizagem, como uma unidade dialética, levantando-se a hipótese de que o ensino e a aprendizagem, exercidos como atividade consciente, intencional e motivada pelo professor, nessa realidade concreta, configuram uma interatuação na qual quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. O método para realizar a pesquisa é caracterizado por um estudo de caso composto por dois sujeitos, o professor-pesquisador e a criança com deficiência intelectual, com a análise qualitativa de três cenas, extraídas do acervo de filmagens do Projeto de Alfabetização na área da Deficiência Intelectual, cujo critério de seleção consistiu na demonstração de marcos do desenvolvimento do professor-pesquisador em relação às suas formações cognitivas e emocionais emergentes na atuação com a criança com Deficiência Intelectual, que lhe possibilitaram fazer a autorreflexão, estabelecer uma consciência de si e do outro e criar uma intencionalidade pedagógica relacionada à dinâmica de ensino e aprendizagem, como parte de uma *práxis* educacional complexa. Os dados deste estudo revelam que o processo de aprendizagem do professor, no ensino, é complexo e multidimensional, envolvendo a intersecção das suas experiências sociais e psicológicas. Assim, fica evidente que, na prática educacional, a criança não só contribui, mas também atua como um mediador significativo na aprendizagem do professor, de forma tão relevante quanto a formação teórica.

Palavras-chave: Educação Especial. Formação de professores. Teoria Histórico-Cultural. Deficiência Intelectual. Unidade dialética. Aprender a ensinar.

ABSTRACT

This thesis is the result of contextualized research in the field of studies that aims to deepen the understanding of the teaching and learning process, with particular emphasis on teachers' learning how to teach, based on Cultural-Historical Theory. Studies on how teachers learn to teach emphasize that this process is marked by conscious choices made at specific stages of their career, such as the training period, a space and time defined by the teacher's personal biography and the pedagogical trends in force in that context. However, there is a significant lack of research into the training of teachers, particularly the learning processes related to how to teach. This gap becomes even more evident in the specific context of teaching oral and written language to children with intellectual disabilities. The author's participation as a teacher-researcher in a Literacy Project in the area of Intellectual Disability, part of the research entitled "The issue of reading and writing in the area of intellectual disability: what is the best way of teaching?", sparked the interest in this study, guided by the following research question: what are the contributions of the Historical-Cultural Theory to the teacher-researcher's self-reflection, regarding his pedagogical intention, in the literacy process of children with intellectual disabilities? In order to answer this question, the aim is to understand, in the analysis of the author's formative trajectory as a teacher-researcher in the Literacy Project in the area of Intellectual Disability, the capacity for self-reflection on his pedagogical intention and his performance in the teaching of oral and written language for the learning of a child with intellectual disability. And in order for the objective of the study to be clearly understood, it is necessary to recognize that the teacher's self-reflection is deeply intertwined with the development of their awareness of their performance in the teaching and learning process, as a dialectical unity, raising the hypothesis that teaching and learning, exercised as a conscious, intentional and motivated activity by the teacher, in this concrete reality, configure an interaction in which those who teach learn by teaching and those who learn teach by learning. The research method is characterized by a case study made up of two subjects, the teacher-researcher and the child with intellectual disabilities, with the qualitative analysis of three scenes, taken from the collection of footage of the Literacy Project in the area of Intellectual Disabilities. The selection criteria consisted of demonstrating the teacher-researcher's developmental milestones in relation to his emerging cognitive and emotional formations in working with the child with intellectual disabilities, which enabled him to self-reflect, establish an awareness of himself and the other and create a pedagogical intentionality related to the dynamics of teaching and learning, as part of a complex educational praxis. The data from this study reveals that the teacher's learning process in teaching is complex and multidimensional, involving the intersection of their social and psychological experiences. It is therefore clear that, in educational practice, the child not only contributes, but also acts as a significant mediator in the teacher's learning, in a way that is just as relevant as theoretical training.

Keywords: Special education. Teacher training. Historical-Cultural Theory. Intellectual disability. Dialectical unity. Learning to teach.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas de graduação e pós-graduação realizadas a partir dos dados do PADI de Marília	75
Quadro 2 – As sessões de intervenção pedagógica do PADI de Marília	78
Quadro 3 – Sessões de intervenção pedagógica selecionadas para análise.....	80
Quadro 4 – Trechos do PIS correspondente ao tema Canoa.....	85
Quadro 5 – Cena 1 da Sessão nº 13, de 11/8.....	85
Quadro 6 – Trechos do PIS correspondente ao tema Canoa.....	90
Quadro 7 – Cena 2 da Sessão nº 15, de 25/8.....	91
Quadro 8 – Trechos do PIS correspondente ao tema Macaco	94
Quadro 9 – Cena 3 da Sessão nº 26, de 24/11	95

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diferentes níveis de percepção pedagógica	20
Figura 2 – Modelo multidimensional da aprendizagem e da construção do conhecimento ...	39
Figura 3 – Múltiplas determinações que constituem um fenômeno	41
Figura 4 – Dimensão social da <i>práxis</i> educacional	45
Figura 5 – Complexidade das interatuações na ZDI	47
Figura 6 – Princípios de organização e de realização do conhecimento na ZDI	51
Figura 7 – Aspectos subjetivos e sociais da atividade humana com o instrumento cultural ..	54
Figura 8 – Plano de Intervenção Semanal	77
Figura 9 – Topografia das cenas na dimensão social da consciência e da intenção pedagógica	100
Figura 10 – ZDI de quem ensina com quem aprende.....	102
Figura 11 – A dinâmica da mediação pedagógica com a palavra.....	104
Figura 12 – Atividade humana com a palavra	106

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – <i>Software</i> pedagógico educação sexual do deficiente intelectual	61
Imagem 2 – <i>Software</i> pedagógico “O mundo do Zé”	62
Imagem 3 – <i>Software</i> pedagógico “Dez Amigos”	63
Imagem 4 – A Barata diz que tem.....	64
Imagem 5 – A canoa virou.....	65
Imagem 6 – O macaco e a Mula	66
Imagem 7 – <i>Softwares</i> pedagógicos para o ensino de matemática	69
Imagem 8 – <i>Software</i> pedagógico a tata tatu	70
Imagem 9 – Planta baixa da sala do CEES.....	76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Desenvolvimento de Matheus da Avaliação Inicial à Avaliação Final.....	83
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AF	Avaliação Final
AI	Avaliação Inicial
CA	Realiza com Ajuda
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEES	Centro de Estudos da Educação e da Saúde
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNS	Resolução do Conselho Nacional de Saúde
DI	Deficiência Intelectual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FFC	Faculdade de Filosofia e Ciências
FPN	Funções Psicológicas Naturais
FPS	Funções Psicológicas Superiores
GEPIs	Grupo de Estudo e Pesquisas em Inclusão Social
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NA	Não foi Apresentado
NR	Não Realiza
ONU	Organização das Nações Unidas
PADI	Projeto de Alfabetização na área da Deficiência Intelectual
PIS	Planejamento de Intervenção Semanal
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNIPPD	Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
RAI	Referencial de Avaliação de Intervenção
RP	Realiza Parcialmente
RS	Realiza Satisfatoriamente
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com déficits relacionados à Comunicação
THC	Teoria Histórico-Cultural
UNESP	Universidade Estadual Paulista
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A trajetória formativa do professor como fenômeno social	28
1.1 A aprendizagem do sujeito que ensina: da perspectiva linear à dialética	30
1.2 O Projeto de Alfabetização na Área da Deficiência Intelectual (PADI).....	33
1.3 A caracterização do sujeito que aprende.....	38
1.4 O aprender a ensinar de sujeito para sujeito: a semiótica concreta na mediação pedagógica.....	43
1.5 A atividade humana, autorreflexão e consciência da intenção pedagógica	52
2 O percurso de pesquisa: da metodologia à análise dos dados	57
2.1 O autor e sujeito de pesquisa: uma breve trajetória na educação	60
2.2 O outro sujeito de pesquisa: a criança Matheus	70
2.3 O palco do encontro dos sujeitos de pesquisa	74
2.4 O prólogo das cenas selecionadas	81
2.4.1 A cena da sessão de intervenção pedagógica 13, do tema Canoa	84
2.4.2 A cena da sessão de intervenção pedagógica 15, do tema Canoa	88
2.4.3 A cena da sessão de intervenção pedagógica 26, do tema Macaco	92
2.5 Do pensar ao atuar e, novamente, ao pensar: o processo de humanização do professor-pesquisador	97
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS.....	115
ANEXOS.....	121
Anexo A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unesp – Marília: nº 0908/2014.	122
Anexo B – Letra da música: Bom dia/Boa tarde como vai.....	123
Anexo C – Letra da música: Música de Despedida.....	124

Anexo D – Protocolo do RAI.....	125
Anexo E – PIS – Sessão nº 13, de 11/8.....	126
Anexo F – PIS – Sessão nº 15, de 25/8.....	127
Anexo G – PIS – Sessão nº 26, de 24/11.....	128

INTRODUÇÃO

Apresentar os motivos de uma pesquisa de doutoramento implica revisitar diferentes momentos da minha trajetória formativa, remetendo ao episódio em que, além de escolher a profissão, tive de assumir a dúvida que ela me ensinou, sobre como se dá a sua aprendizagem e o que é ser professor, no contexto educacional brasileiro. Responder a essa questão não é fácil, seja do ponto de vista pessoal, seja do ponto de vista social, nem mesmo por meio de uma tese, pois o significado atribuído à profissão docente, assim como à sua atividade formativa e laboral, é historicamente definido por processos sociais, culturais, políticos e econômicos complexos, denominados constructos histórico-culturais, os quais definem os atributos que caracterizam o sujeito e sua atividade na educação.

Desse ponto de vista, o sujeito e sua atividade parecem difíceis de serem predicados, sem se recorrer a um plano metafísico, o qual é sobreposto à realidade, de sorte a simplificá-la. Nesse sentido, o professor e a docência são transformados em signos definidos no abstrato, todavia, que buscam significado na realidade. No entanto, por meio do mecanismo que opera a lógica formal, cria-se para o sujeito e sua atividade um predicado que resulta na perda da conexão do seu pensamento com o processo de vir a ser da realidade e, conseqüentemente, com o significado adquirido nessa dimensão.

Por intermédio da lógica formal, a reflexão sobre a dúvida fica atrelada à capacidade de captar os predicados de um sujeito e sua atividade, e jamais o próprio sujeito em sua atividade. Parafraseando Sartre, em “As Palavras”, quantas vezes, em busca de preencher essa ausência de significado, através do movimento de sobreposição da ideia à realidade, tentando sanar a dúvida, me encontrei em uma situação semelhante à descrita por ele: “[...] moro no ar por hábito e fuço o chão sem muita esperança. A lógica formal, dessa maneira, consegue estabelecer predicados com significados parciais, que não escapam nem ao mais engenhoso *Deus Ex Machina*.¹ da melhor tragédia grega”.

¹ Procedimento que se origina no teatro grego da Antiguidade clássica, cuja tradução literal significa “Deus que desce numa máquina”. Trata-se do surgimento de um personagem inesperado que, ao solucionar uma situação complexa, precipita o desfecho da história. Especialmente nas tragédias gregas, o uso desse recurso era acompanhado de um sistema cenográfico sofisticado, o qual possibilitava, de maneira grandiosa, a aparição do personagem crucial para o final da obra. Essa intervenção divina é contextualizada dentro de uma abordagem filosófica e de uma mentalidade mítico-histórica, tornando-a verossímil e aceitável para o espectador. Além disso, à intervenção do *Deus Ex Machina* é atribuída a função de desvendar mistérios e revelar assuntos desconhecidos, sejam eles passados, sejam os que precisam ser trazidos à luz. Dessa forma, é por meio desse mecanismo revelador que o desfecho ocorre (Pavis, 2008).

A título de exemplo, é comum encontrar, nos autores que se valem da lógica formal para estabelecer significados parciais dos objetos de suas dúvidas, os quais corroboram seus aspectos teóricos, a concepção de uma suposta essência universalizada, que se estende do plano da ideia à realidade concreta. Em autores dessa vertente, é comum a conceituação do ser humano como possuidor de uma essência individual, cujo princípio é orientado para o benefício próprio. Na educação, portanto, o professor e seu trabalho, em última instância, são orientados por sua essência, que visa ao seu próprio benefício; da mesma maneira, a criança aprende seguindo seus próprios interesses individuais. São, assim, indivíduos definidos por suas essências individuais e compelidos a agir de acordo com elas, no contexto social, independentemente da solidariedade instaurada pelo modo de produção da vida social que experienciam.

Entretanto, o significado parcial conferido ao sujeito e à sua atividade, baseando-se na lógica formal, parece-me insuficiente para sustentar uma essência individual no processo de ensino e aprendizagem. Esse fator contribui para a prevalência da dúvida em torno do professor e da docência, considerando-os como fenômenos a serem estudados sob a perspectiva histórica. Assim, o caráter da dúvida torna-se mais explícito, através da lógica dialética, na qual o significado do sujeito e sua atividade não está presente apenas em sua individualidade, mas está conectado ao fluxo dinâmico da realidade concreta. Essa contradição entre a lógica formal, a qual estabelece categorias fixas para significar os fenômenos da realidade e os descrever como independentes de seu contexto, e a lógica dialética, que compreende os fenômenos a partir da relação das partes com o todo, em um contexto específico, é fundamental para desenvolver a dúvida e superá-la².

Nessas circunstâncias contraditórias é que encontro o terreno mais fértil para depositar, fora do âmbito do pensamento, as sementes de dúvida sobre o professor e sua atividade, cujo significado tem origem no fenômeno social de ensinar e aprender, sendo, ao mesmo tempo, tanto singular e contextual quanto histórico e complexo. Devo confessar que desenvolver o raciocínio dialético não é uma tarefa fácil, sem a superação das limitações do pensamento

² A lógica formal, com sua estrutura de analisar os fenômenos a partir de suas partes menores e integrá-las em um todo sistêmico, é um componente presente na formação e atuação profissional do professor, o qual lhe possibilita inferir interpretações, em função de características fixadas nos paradigmas pedagógicos. Esse movimento de cima para baixo, da teoria para a realidade, se assemelha ao mito de Procusto, no qual um anfitrião, Procusto, ao oferecer pernoite aos viajantes que passavam perto de seu casebre, na calada da noite, cortava as partes de seus hóspedes para que eles coubessem em sua cama. A lógica dialética, por sua vez, promove um processo de descoberta no qual a singularidade de um fenômeno, ao ser mediada por uma particularidade teórica, permite estabelecer uma compreensão do todo, em seu próprio movimento de desenvolvimento histórico. Ambas as lógicas produzem desafios ao professor, seja na formação, seja no exercício profissional, pois uma faz com que ele elimine aspectos da realidade, para caber no modelo teórico oferecido, enquanto a outra exige dele descobrir os diferentes aspectos dessa realidade, para compor e até transformar o modelo teórico vigente.

moldado pela lógica formal. Por isso, no decorrer da minha trajetória formativa, principalmente no campo da pesquisa, esforcei-me para que as dúvidas, bem como seu significado, se originassem da realidade. Porém, durante esse percurso, houve momentos nos quais, certamente, o meu esforço falhou drasticamente.³

Ao longo de minha trajetória formativa e no meu envolvimento com a pesquisa, percebi que a falha no estudo e na investigação frequentemente leva, como próximo passo, à consideração da discrepância entre a realidade percebida e a realidade concebida. Esse desafio a ser enfrentado adquire contornos ainda mais complexos, quando alinhado ao estudo da Teoria Histórico-Cultural (THC). Como qualquer grande teoria, seu aporte conceitual é rico e complexo, fornecendo uma multiplicidade de caminhos de exploração e desenvolvimento. Muitas vezes, durante o estudo desse referencial, eu me encontrei perdido entre os reiterados caminhos que mudam, crescem e, assim, avançam por diferentes horizontes, em acordo com as condições materiais e históricas.

Nos inúmeros momentos nos quais parti da realidade das minhas pesquisas, percebi que ela frequentemente escapava com agilidade, devido à minha limitada compreensão do método dialético, que não era suficientemente hábil para mantê-la próxima da esfera da dúvida. E romper com a lógica formal tem sido uma empreitada, iniciada entre 2013 e os dias atuais, no âmbito do Projeto de Alfabetização na área da Deficiência Intelectual (PADI), no qual atuei como um dos professores-pesquisadores, de forma a retomar à minha trajetória formativa, em um momento no qual aprendo a ensinar a linguagem oral e escrita para uma criança com Deficiência Intelectual (DI), na perspectiva da THC, integrando a pesquisa intitulada "A questão da leitura e escrita na área da deficiência intelectual: qual a melhor forma de ensino?⁴", cuja proponente é a professora doutora Anna Augusta Sampaio de Oliveira (Oliveira, 2015).

³ Nos processos formais de formação de professores geralmente predomina a lógica formal, na qual o professor é considerado uma parte de um processo de racionalização, o que implica no modo como o professor posiciona suas necessidades de aprendizado, enquanto recursos objetivos de cálculo das oportunidades, para cumprir com os critérios previstos para a formação na graduação, formação continuada e em serviço. Nesse sentido, ele aprende a identificar suas necessidades relacionadas aos objetivos do curso e ao modelo pedagógico ensinado, almejando produzir os objetos de cálculo para sua conclusão. Com isso, as suas necessidades internas, decorrentes de seu processo de aprendizagem e de docência, se distanciam de sua realidade em benefício da reprodução da educação racionalizada, baseada no computo econômico do cálculo. No dia a dia da formação e da atuação profissional, a função do professor é reificada, para que esse profissional não participe de maneira ativa desse processo, a fim de assumir a posição de um observador neutro, o qual não é afetado de forma psíquica ou existencial pelos acontecimentos de sua formação e, tampouco, pela atuação profissional.

⁴ Esse projeto, que se desdobra no PADI de Marília, será descrito na primeira seção da pesquisa. No entanto, é importante ressaltar que, para a realização da investigação, foram cumpridos todos os procedimentos éticos relacionados à pesquisa com seres humanos, conforme estabelece a Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). O projeto foi encaminhado para apreciação do Comitê de Ética da Universidade Estadual Paulista (Unesp), câmpus de Marília, tendo recebido autorização em 22 de janeiro de 2014,

Pela lógica dialética, meu papel na pesquisa, como professor-pesquisador, permite que eu atue como um sujeito de pesquisa e conduz à análise do meu próprio processo de aprendizado, nesta trajetória formativa. Assim, ao colocar em análise minha trajetória formativa neste projeto de pesquisa, é possível compreender, a partir dessa realidade de ensino e aprendizagem, como o significado do papel de professor e de sua atividade adquire corpo e forma, diante da dúvida inicial, de sorte a contestar a lógica formal.

Logo, os diferentes conceitos da Teoria Histórico-Cultural (THC) encontram ressonância na realidade estudada, ressaltando que o desenvolvimento humano é uma condição inerente aos processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o conhecimento é internalizado, transitando do âmbito social e coletivo para o psicológico e subjetivo, por meio da mediação pedagógica. Nessa perspectiva, ao ensinar um novo tema de estudo, o professor tem a oportunidade de aprender sobre a criança que está em processo de aprendizagem, com o objetivo de alinhar sua proposta de ensino ao nível de conhecimento preexistente da criança, objetivando expandi-lo gradualmente. De igual modo, ao ser apresentada a um novo conhecimento, a criança revela sua condição real de desenvolvimento e seu potencial de aprendizagem, evidenciando sua motivação e capacidade de se engajar na atividade proposta.

A investigação da dúvida sobre o professor e a docência, sob essa dimensão dialética na qual me posiciono como sujeito de pesquisa, equivale à investigação da condição humana inerente aos processos de ensino e aprendizagem, atuando como geradora de significado, o qual geralmente permanece inconsciente de sua função ontologicamente fundamental, na trajetória formativa. E, para tanto, é imprescindível conceber-se como sujeito social, histórico e cultural, que se implica no processo de ensino e aprendizagem, tanto o do outro quanto o próprio, pois possui desejos, vontades, opiniões, capacidade de decidir, maneiras de pensar, de se expressar e de compreender o mundo.

Implicar-se no processo de ensino e aprendizagem significa reconhecer que a consciência e a intenção pedagógica do professor, bem como sua subjetividade, são desenvolvidas na cultura presente no meio social em que vive. Desse modo, vincular-se ao contexto educacional e ao cenário de vida que ele compreende é imprescindível para aprender como ensinar. Reconhecer essa dimensão apresenta ao professor a dimensão histórica e ontológica de sua trajetória formativa, a qual vai se fazendo na cultura dos espaços de formação,

através do Parecer CEP nº 0908/2014 (Anexo A). Além disso, foram realizadas reuniões com a Secretaria Municipal de Educação, para obter autorização para a execução do projeto, bem como com os gestores das escolas que atendem alunos com Deficiência Intelectual e com os familiares ou responsáveis, a fim de esclarecer os objetivos do projeto e coletar as assinaturas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Oliveira, 2015).

que se define em função da classe social, dos espaços que habita, do seu sexo e sexualidade, do lugar de pertencimento econômico, político e étnico-racial, das especificidades de seu desenvolvimento e das vivências e experiências socioculturais que tem, em função desses fatores.

A presente tese, decorrente de um PADI, no qual participo como professor-pesquisador, despertou o interesse deste estudo, orientado pela seguinte questão de pesquisa: quais as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a autorreflexão do professor-pesquisador, quanto à sua intenção pedagógica, no processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual? A fim de respondê-la, o objetivo consiste em compreender, na análise da trajetória formativa do autor, enquanto professor-pesquisador, no PADI, a capacidade de autorreflexão sobre sua intenção pedagógica e sua atuação no ensino da linguagem oral e escrita, para a aprendizagem de uma criança com deficiência intelectual.

E, para que o objetivo do estudo seja entendido, é necessário reconhecer que a autorreflexão do professor está profundamente entrelaçada ao desenvolvimento de sua consciência sobre sua atuação no processo de ensino e aprendizagem, como uma unidade dialética, levantando-se a hipótese de que o ensino e a aprendizagem, exercidos como atividade consciente, intencional e motivada pelo professor, na realidade concreta do PADI, configuram uma interatuação na qual quem ensina aprende, ao ensinar, e quem aprende ensina, ao aprender.

A fim de problematizar os princípios da THC em sua intenção pedagógica, o professor-pesquisador precisa empregar a autorreflexão, de sorte a fazer emergir em sua consciência a sua atuação de ensinar, na prática pedagógica, a qual está atrelada à sua subjetividade, assim como à sua trajetória formativa. Trazer a própria atuação de ensinar à consciência significa reconhecer a complexidade envolvida nessa atividade, a qual se constrói e se desenvolve também com seus pares, produzindo e partilhando uma intenção pedagógica, constituída por princípios, ideias, valores e códigos sociais, tanto pessoais quanto interpessoais, com maneiras específicas de compreender a realidade e atuar sobre ela.

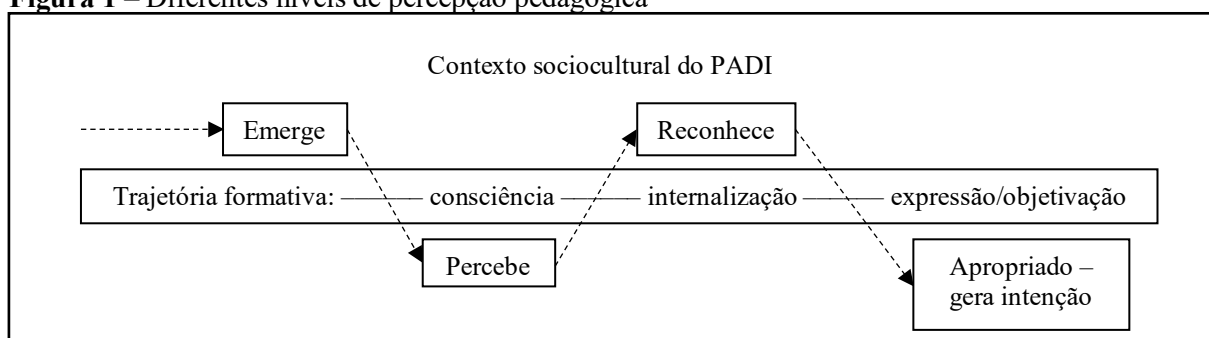
O professor-pesquisador, em sua trajetória formativa, ao conseguir emergir na consciência a própria atuação, permite-lhe não apenas se enredar com a reprodução de princípios sociais e culturais no contexto em que atua, mas, também, de se implicar neles, com o intuito de negociá-los, ressignificá-los e transformá-los, com imaginação e a criatividade, duas funções psicológicas importantes na composição do psiquismo humano. No entanto, isso não ocorre de forma espontânea, todavia, como parte do processo de aprender a ensinar.

Como toda função psicológica humana, o desenvolvimento da imaginação e da criatividade é parte de um desenvolvimento ontológico, que constrói no psiquismo humano, com base na realidade concreta, a capacidade de imaginar, combinar elementos na imaginação, e criar processos e instrumentos para solucionar diferentes problemas. No caso do PADI, o acesso do professor-pesquisador à THC faz com que ele estabeleça, em sua imaginação, o fundamento de uma atividade criadora que organiza e reorganiza o ensino em pensamento, como um dado da consciência, e as diferentes maneiras de se implicar nele.

Por conseguinte, como todo processo de desenvolvimento, o professor-pesquisador desenvolve as funções psicológicas, ao operar por um modelo teórico-conceitual caro à sua formação, fixado pela lógica formal, que encontra, na realidade concreta do PADI, um fator de contradição com os princípios internalizados e presentes no modelo dialético da THC. A contradição entre os modelos teórico-conceituais linear e dialético faz com que os fenômenos pedagógicos sejam analisados pelo professor-pesquisador por diferentes níveis de percepção, os quais influenciam diretamente sua consciência, o que é internalizado e, conseqüentemente, expresso.

Na realidade concreta do PADI, enquanto parte do desenvolvimento do professor-pesquisador de um modelo teórico-conceitual a outro, em sua trajetória formativa, diferentes níveis de percepção dos fenômenos surgem e, com ele, a autorreflexão de sua atuação ao ensinar (Figura 1).

Figura 1 – Diferentes níveis de percepção pedagógica



Fonte: Elaborada pelo autor.

Na trajetória formativa, na qual o contexto sociocultural do PADI faz surgir a contradição para o professor-pesquisador do modelo teórico-conceitual, emerge em sua consciência, decorrente de um processo de autorreflexão, que sua atuação impacta tanto sua aprendizagem de como ensinar quanto a aprendizagem da criança com DI do que lhe é ensinado. Uma vez que esse dado emerge na consciência do professor-pesquisador, a percepção de sua

atuação no processo de ensino permite reconhecer e, dessa maneira, internalizar os princípios que surgem da relação entre sua percepção e a realidade concreta do PADI.

A internalização e, por sua vez, o reconhecimento de princípios apropriados no contexto sociocultural geram a intenção pedagógica que leva à expressão e à objetivação de processos de ensino e aprendizagem em que a atuação do professor-pesquisador e da criança com DI, como uma unidade dialética, indicam como o professor-pesquisador pode se implicar na atividade de ensino e, desse modo, engajar a criança com DI na aprendizagem, na prática pedagógica.

A tensão gerada por esse movimento faz com que o professor-pesquisador assuma, ora a posição de observador do processo educacional, expandindo os níveis de percepção pedagógica da totalidade que envolve a trajetória formativa, ora se recolhendo à interatuação que desenvolve, na realidade concreta do PADI, com seus pares e a criança com DI. Assim, de um lado, seu olhar recai nas investigações sobre trajetórias de formação de professores e, de outro, como elas demonstram as diferentes formas de organização, formação profissional e desenvolvimento desse profissional, ao longo de sua carreira.

Em diferentes momentos do avanço da estrutura educacional, no Brasil, a trajetória docente é marcada por diversas tendências e concepções educacionais que, em grande medida, condicionam a profissionalização do professor e a finalidade de seu trabalho em educação. Assim, nas décadas nas quais a educação pública inicia seu processo de expansão, por todo o território nacional, a trajetória docente se ajusta ao modelo educacional legitimado.

Logo, nas décadas de 1970, com a perspectiva de um modelo educacional tecnicista, a tendência formativa do professor correspondia ao treinamento técnico em educação. Na década seguinte, desde 1980, com o processo de redemocratização, a educação científica é valorizada e, com ela, a profissionalização do professor para atuar em sua área de formação. Essa predisposição avança nas décadas seguintes, adquirindo contornos mais definidos, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 1996 (Brasil, 1996), que tornou obrigatória a formação de nível superior em cursos plenos para profissionais da educação.

A partir desse momento, a formação do professor e sua relação com a pesquisa científica adquirem relevância, na estrutura educacional, valorizando a formação continuada desse profissional em programas de graduação e pós-graduação. Esse fator contribuiu para a difusão de diferentes paradigmas científicos da educação, com concepções humanistas tradicionais e modernas, comportamentais, analíticas, dialéticas, entre outras, as quais colaboram para a

construção das múltiplas identidades profissionais do docente e das diferentes áreas de pesquisa em educação.

De forma concomitante, a modalidade da Educação Especial e o professor com especialização começam a ganhar espaço, na estrutura educacional, através de marcos históricos e normativos, como a citada LDBEN (Brasil, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁵ (Brasil, 2008), entre outros documentos oficiais⁶, como o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, o qual promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (Brasil, 2009), e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência – (Brasil, 2015), os quais são responsáveis por estabelecer a finalidade dessa modalidade de ensino nos níveis educacionais e caracterizar o perfil profissional para exercê-la, assim como seu público-alvo, de sorte a ampliar a demanda de profissionais para preencher as vagas de trabalho criados, quer na Educação Básica, quer nos cursos de formação no Ensino Superior.

⁵ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; orientar os sistemas de ensino para garantir: o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade, nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

⁶ Princípio com a Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988), especialmente nos artigos 205, 206 e 208, a premissa de que a educação é um direito de todos e um dever do Estado, o qual deve garantir a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, além da oferta de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, a fim de essa cumprir essa finalidade. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 1990, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados (Brasil, 1990). O mesmo se aplica à Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 1994 e à LDBEN de 1996, conferindo maior especificidade para assegurar tanto os direitos quanto os deveres (Brasil, 1994, 1996). Ambos recebem influência de documentos internacionais decorrentes da Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990 e da Declaração de Salamanca de 1994. Nessa esteira, o Decreto nº 3.298, de 1999 (Brasil, 1999), regulamenta a Lei nº 7.853, de 1989, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (PNIPPD), a qual define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular (Brasil, 1999). A educação para a diversidade, a qual contempla as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, almeja eliminar as barreiras que impedem o acesso à escolarização, previsto pelo Decreto nº 3.956, de 2001, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, e pela Resolução CNE/CP nº 1, de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Brasil, 2001, 2002). Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, fixando normas e critérios para a promoção da acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (Brasil, 2004). A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que as pessoas com deficiência não devem ser excluídas da Educação Básica e precisam ter igualdade de condições. A condição é defendida e fortalecida pelo Decreto nº 6.094, de 2007 (Brasil, 2007), o qual contempla as diretrizes do Compromisso "Todos pela Educação" (Thesing; Costas, 2018).

Com a conjuntura favorável ao processo de inclusão social pela educação e, consequentemente, à educação para diversidade, bem como ao acesso da criança com DI aos diferentes níveis educacionais, o problema que se apresenta para a Educação Básica e para os professores da rede de ensino, inclusive aqueles em formação, concerne ao processo de escolarização dessas crianças, abrangendo a sua alfabetização. Somando-se aos desafios históricos já fixados para a educação nacional, como indicam Oliveira e Ruiz (2014) e Paixão (2018), as pesquisas sobre o processo de alfabetização da criança com DI começam a aumentar, articulando-se entre as concepções de ensino e aprendizagem, bem como na relação dos aspectos teóricos com a prática docente.

Se a alfabetização representa um desafio histórico para a educação brasileira, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) surge, em 2012, com o objetivo de determinar um referencial curricular e pedagógico para a formação continuada de professores alfabetizadores, alinhada à Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, que visa a alfabetizar todas as crianças até, no máximo, o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Por conseguinte, os desafios enfrentados pela escola pública na alfabetização tornam-se ainda mais complexos, quando somados às necessidades específicas introduzidas pela Educação Inclusiva e pela presença do público-alvo da Educação Especial, além da exigência ou expectativa de que sejam cumpridos na idade certa (Brasil, 2012; 2001).

As demandas sociais e políticas para uma Educação Inclusiva esbarram na ausência de uma tradição pedagógica que valorize o professor e os processos de ensino e aprendizagem, em detrimento da mera cobrança por desempenho. Nesse sentido, não apenas os índices de desempenho, mas também os meios de se obtê-los em avaliação de larga escala são mais valorizados do que os sujeitos (professores e estudantes) e os processos de produção do conhecimento escolar. A visão pedagógica que exige que os sujeitos se adaptem ao conhecimento e desempenhem, nos processos massificados de transmissão e avaliação, ofusca tanto a importância do professor responsável pelo ensino quanto as necessidades da criança que aprende.

A tendência tecnicista de ensino trata o fazer pedagógico, enquanto um procedimento técnico de reprodução do conhecimento, como um caráter universal e, consequentemente, linear, o qual apenas perpetua um modelo educacional que seleciona, inclui e exclui, com base no desempenho individual. Contudo, a Educação Inclusiva empreende esforços para recuperar uma abordagem educacional científica, alinhada com uma concepção humanista moderna. Nesse contexto, o professor dispõe de uma pluralidade de estratégias didáticas para organizar o

conhecimento e a prática pedagógica, seja por meio de uma metodologia tradicional e linear, enquanto parte da diversidade pedagógica, seja através de uma perspectiva crítica, como a oferecida pela THC.

No entanto, apesar de o professor teoricamente poder contar com uma variedade de estratégias didáticas e metodologias de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano, presentes nas tendências e correntes da educação brasileira, na prática concreta, essa amplitude se restringe, particularmente quando o foco do ensino está nas práticas pedagógicas de alfabetização, na área de deficiência intelectual, aos referenciais a que teve acesso durante sua trajetória formativa, os quais estão presentes nas produções científicas e são oferecidos na formação continuada. Essa condição aponta para uma lacuna nos estudos relacionados à trajetória profissional de professores, sobretudo no que concerne à atuação do professor-pesquisador na formação e na organização do conhecimento e das práticas pedagógicas voltadas para a alfabetização de crianças com DI.

A trajetória profissional de professores, quer na Educação Básica, quer na Educação Superior, vem sendo analisada por intermédio de fases, como a trajetória formativa em pesquisa científica, realizada no início, meio, fim ou pós-carreira, entre outras caracterizações da trajetória profissional, o que abre a questão sobre as investigações empíricas envolvendo a aprendizagem de professores, seja no âmbito da Educação Básica, seja na Educação Especial, de como ensinar as crianças com DI, particularmente na área de alfabetização.

O modelo teórico explicativo do desenvolvimento social, conforme proposto pela THC, posiciona o ofício docente no núcleo do processo de ensino e, conseqüentemente, desenvolvimento humano, caracterizando sua atuação como simultaneamente reflexiva e crítica, mantendo uma conexão estreita com a *práxis* educacional. A partir desse paradigma, o professor é levado a autorrefletir sobre seu modo de ensinar, cuja atuação forma uma unidade dialética com o outro sujeito dessa atividade, o qual está intrinsecamente ligado à sua consciência e intenção pedagógica, assim como ao seu estudo teórico, à sua aprendizagem de como ensinar e ao seu desenvolvimento humano.

Mediante a ideia de que a docência requer a autorreflexão do professor, no processo de ensino, esta pesquisa representa um estudo empírico e autorreflexivo da trajetória formativa de um professor-pesquisador, o autor desta tese, ao longo das práticas pedagógicas de alfabetização com uma criança com DI, promovidas no contexto da pesquisa do PADI.

O PADI, o qual será apresentado no subitem 1.1 da seção 1, é resultado de uma pesquisa proposta pela professora adjunta da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

(Unesp), câmpus de Marília, doutora Anna Augusta Sampaio de Oliveira. A investigação, cujo objetivo consistiu em identificar a melhor forma de alfabetizar as crianças com DI, foi desenvolvida entre os anos de 2013 e 2016, em colaboração com professores-pesquisadores membros do Grupo de Estudo e Pesquisas em Inclusão Social (GEPIS), da Universidade de Havana, em Cuba, e da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, com crianças diagnosticadas com DI, entre oito e 10 anos, matriculados na rede pública de ensino de três municípios: São Paulo, Marília e Rio de Janeiro.

Para realização desta pesquisa, será utilizada a base de dados do PADI, em especial o acervo de filmagens produzidas nas sessões de intervenções pedagógicas efetuadas com os professores-pesquisadores e as crianças com DI, no município de Marília. A presente investigação se configura como um estudo de caso focado na trajetória formativa de um professor-pesquisador, em relação ao processo de ensino da linguagem oral e escrita para a aprendizagem de uma criança com DI, ambos sendo participantes do PADI. No caso específico desta pesquisa, analisar a minha trajetória formativa como professor-pesquisador possibilita, de um ponto de vista histórico, compreender a capacidade de autorreflexão sobre a consciência e a intenção pedagógica, no ensino da linguagem oral e escrita, para a aprendizagem de uma criança com DI. Desse modo, o estudo de caso viabiliza a descoberta dos nexos dinâmico-causais que sustentam a crescente tomada de consciência professor-pesquisador, no contexto do PADI, que permitem sua compreensão, ampla e detalhada, de sua aprendizagem e, conseqüente, intenção pedagógica.

No PADI, o professor-pesquisador realizou a formação na THC, a fim de implementar uma prática pedagógica reflexiva e crítica, a qual privilegia não só o processo de ensino, mas também o de aprendizagem, como foco no desenvolvimento humano, na qualidade de atividades humanas. Portanto, o ensino e a aprendizagem não se resumem nem se explicam apenas por uma mera relação entre os sujeitos, no contexto social e cultural, pois, seja uma, seja outra, ambas são atividades que exigem uma atuação interpessoal, na qual as dimensões sociais e pessoais não são separadas, mas interconectadas pela realidade concreta. Isso leva à hipótese de que o ensino e a aprendizagem, exercidos como atividade consciente, intencional e motivada pelo professor e pela criança com DI, na realidade concreta do PADI, configuram uma interatuação na qual quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Nesse sentido, a experiência empírica de ensino e aprendizagem é a base que possibilita a formação da consciência do professor, permitindo-lhe refletir e transformar o concreto real em concreto pensado, estabelecendo para essa atividade uma intenção pedagógica. Assim, ao

ministrar o ensino, o professor aprende empiricamente com a criança como realizar sua intenção pedagógica. Da mesma forma, a criança em processo de aprendizagem ensina ao professor sobre sua condição real de desenvolvimento e seu potencial para a aprendizagem. O caráter relacional da atividade de ensino e aprendizagem determina a intensidade da atuação dos sujeitos, em um contexto concreto. No entanto, a habilidade para refletir tanto sobre a dinâmica social quanto sobre a dinâmica pessoal, bem como sobre a intensidade da interação entre os sujeitos, depende da aplicação de um método, como oferecido pela THC.

Durante o desenvolvimento do PADI, a ênfase atribuída ao percurso formativo do professor-pesquisador para compreender os aspectos teóricos da THC, almejando ter uma consciência mais apurada da prática pedagógica, ajuda a fixar o seguinte problema de pesquisa: quais são as contribuições da THC para a autorreflexão do professor-pesquisador, em relação à sua intenção pedagógica, no processo de alfabetização de crianças com DI? Logo, o objetivo de pesquisa consiste em compreender, ao longo da análise da trajetória formativa de um professor-pesquisador, no PADI, a capacidade de autorreflexão sobre sua intenção pedagógica e sua atuação no ensino da linguagem oral e escrita para o desenvolvimento de uma criança com DI.

A autorreflexão, na trajetória de formação do professor, é concebida como uma atividade dinâmica e situada concretamente, que envolve a análise e a reflexão sobre acontecimentos, vivências, situações, emoções e decisões vinculadas à trajetória formativa. Logo, não se trata apenas de compreender melhor um desempenho específico que ocorreu no contexto de ensino e aprendizagem, mas de favorecer um pensamento intencional capaz de orientar novas alternativas de atuação docente. Portanto, a autorreflexão proporciona uma consciência, construída a partir das experiências pessoais e profissionais, para analisar a própria atuação no ensino, refletir e construir, conjuntamente com o aprendiz, recursos e estratégias didáticas para melhorar os pontos nos quais a aprendizagem não se desenvolve pelo ensino, especialmente no que se refere ao desenvolvimento social, tanto de quem ensina quanto de quem aprende.

De maneira a identificar a capacidade autorreflexiva do professor-pesquisador, foram selecionadas cenas das filmagens das sessões de intervenção pedagógica que destacam a atuação docente, na forma de uma intenção pedagógica, em vincular o conteúdo simbólico da linguagem oral e escrita ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com DI, através de mediações pedagógicas, de sorte a sinalizar uma consciência, orientada e desenvolvida, sobre o nexos dinâmico-causais entre a intenção pedagógica de ensinar e a aprendizagem de como ensinar, na atuação com a criança com DI.

Em vista disso, a pesquisa está estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo aborda a fundamentação teórica obtida por meio de levantamento bibliográfico da formação do professor, apresenta o PADI e delinea os conceitos-chave da THC, para entender o ensino como atividade promotora de desenvolvimento, tanto do professor que aprende a ensinar em sua trajetória formativa quanto da criança que aprende o conhecimento sobre a linguagem oral e escrita, também em uma trajetória formativa, que enfoca a interação dos sujeitos em uma realidade concreta específica.

O segundo capítulo focaliza o método de pesquisa e descreve os procedimentos adotados para coleta, geração e análise de dados, utilizando a base de dados do PADI de Marília como referência. De modo a atender aos objetivos da investigação, o sujeito de pesquisa será caracterizado, assim como os pares com os quais ele interagiu diretamente, quer no seu percurso formativo em THC, quer nas sessões de intervenção pedagógica. Como parte da pesquisa, será caracterizada a criança com DI, seu histórico escolar e o diagnóstico. Dessa forma, ao apresentar os sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem, torna-se possível definir as situações nas quais se pode analisar a autorreflexão, bem como a consciência e a intenção pedagógica do professor, visando a produzir e a transformar o contexto concreto de desenvolvimento da criança com DI.

Por fim, nas considerações finais, são tecidas reflexões sobre as interações que alinham o ensino à aprendizagem, em contextos concretos, através da autorreflexão, do desenvolvimento da consciência e da intenção pedagógica do professor.

1 A TRAJETÓRIA FORMATIVA DO PROFESSOR COMO FENÔMENO SOCIAL

A formação de professores é um tema complexo, repleto de ambiguidade e contradições, pois recai sobre esse profissional o desafio de formar as novas gerações, a fim de despertar sua curiosidade, desenvolver sua autonomia, estimular o rigor intelectual, criar as condições necessárias para o sucesso da educação, entre outras inúmeras listas de saberes, habilidades e competências necessárias ao professor, ao mesmo tempo que os mecanismos de formação e aprendizagem desse profissional, bem como de sua condição de trabalho e dos incentivos de permanência na carreira docente, são desconsiderados ou, deliberadamente, precarizados (Tardif, 2002).

Esse cenário fica evidente nas políticas públicas decorrentes das reformas educacionais, que acabam priorizando novos edifícios, recursos tecnológicos, reformas institucionais, materiais didáticos e provisão de textos escolares, em detrimento do investimento na melhoria salarial, nas condições de trabalho e na formação dos professores, incentivando a desprofissionalização da educação (Cardelli; Duhalde, 2001). Desse modo, os professores vão se tornando cada vez mais marginalizados do processo educacional, já que a relação entre ensino e aprendizagem não é concebida como uma correlação de força direta, justificando que o investimento seja direcionado à aprendizagem do aluno e não à formação do professor (Tardif; Lassard, 2004).

Na concepção empresarial atribuída à educação contemporânea, incentivada pelo Banco Mundial⁷ desde a década de 1990, à qual o Brasil se filiou, o professor aparece em terceiro lugar como promotor da aprendizagem, ao se estabelecerem os cinco principais elementos que interferem no aprendizado dos alunos. Certamente, existem outros fatores sociais, culturais, políticos e econômicos que justificam o intenso esforço em desvincular o conhecimento do professor da aprendizagem do aluno, assim como a capacitação do professor do rendimento escolar, a qual não pode ser compreendida como resultado de uma relação mecânica de causa e efeito (Torres, 1998).

A tendência predominante no modelo educacional de mercado, que se difunde a partir da década de 1990, concebe tanto a formação quanto o trabalho docente como limitados e

⁷ Para o Banco Mundial, a ordem de importância dos cinco elementos que interferem na aprendizagem dos alunos é: (1) a motivação e a capacidade para aprender dos alunos; (2) o conteúdo a ser aprendido; (3) o professor; (4) o tempo de aprendizagem; (5) as ferramentas necessárias para ensinar e aprender. Uma condição de importância que não abarca a realidade da educação brasileira e do perfil do estudante, do ponto de vista econômico, político, social e cultural, e sua transposição para nossa educação se mostra uma barreira adicional para seu desenvolvimento, principalmente quando se pensa em uma educação humanizadora (Torres, 1998).

instrumentais. Nesse enquadramento, o professor é visto como um técnico que transmite o conhecimento escolar, o qual é produzido por um especialista, e não como um sujeito social que passou por diversas fases de formação e por diferentes conjuntos de escolhas, a fim de compreender seu campo de trabalho, produzir o ensino e o conteúdo necessário para ele. Em certa medida, o mesmo ocorre com a criança, em seu processo de aprendizagem (Schön, 1992).

Nessa perspectiva, ela é concebida como um indivíduo isolado em seu universo pessoal, a qual recebe informações e processos dos professores, considerado um outro indivíduo, e faz escolhas de acordo com seus interesses pessoais, sem considerar os vínculos sociais estabelecidos entre seus pares e professores, além de sua motivação e necessidade (Saviani, 2020).

No entanto, quando os professores e alunos são compreendidos como sujeitos sociais, os professores, sua formação e, principalmente, seu trabalho de ensinar adquirem um protagonismo importante na aprendizagem das crianças, principalmente das crianças com DI, no desenvolvimento de suas Funções Psicológicas Superiores (FPS) (Severino, 1998). Isso ocorre porque, quanto mais os professores se mostram autorreflexivos, no processo de ensino, mais eles são receptivos em sua própria aprendizagem, de forma a realizar a mediação pedagógica para a aprendizagem da criança, com base em suas capacidades reais e potenciais (Paixão, 2018). Certamente, o contexto educacional, no qual o professor que ensina é receptivo às suas próprias necessidades de aprendizagem e da criança que aprende, exerce influência sobre a dinâmica de ensino e aprendizagem, conforme evidenciado pelo caso do PADI (Papim, 2019).

No contexto do PADI, o processo de alfabetização da criança com DI requer um professor qualificado para ensinar linguagem oral e escrita, utilizando como metodologia a THC. Isso exige, ao menos, um investimento na formação dos professores envolvidos na pesquisa, de sorte que possam aprender e desenvolver as metodologias que irão orientá-los, ao longo de suas práticas pedagógicas. A proposta de formação de professores, no PADI, engloba dois eixos fundamentais: o teórico e o prático (Paixão, Papim, Oliveira, 2018).

A dimensão teórica está intrinsecamente ligada aos eixos prático e de autorreflexão do professor sobre o ensino. Os professores receberam formação em THC para que, nas sessões de intervenção pedagógica, possam identificar os problemas pedagógicos e elaborar soluções condizentes a situação. Por essa razão, eles não são vistos apenas como meros executores, contudo, como sujeitos que constroem o ensino, por meio da autorreflexão, a qual serve como instrumento para sua própria aprendizagem.

1.1 A aprendizagem do sujeito que ensina: da perspectiva linear à dialética

A trajetória formativa do professor é composta por uma série de escolhas feitas no decorrer de quatro etapas, que não podem ser compreendidas linearmente, mas constituem partes interconectadas, frequentemente influenciando-se de maneira simultânea (Perret-Clermont, 2009). Assim, a formação do professor começa com as escolhas feitas inicialmente, seja enquanto aluno da Educação Básica, seja no núcleo social em que convive, ao decidir por uma carreira profissional, como jovem adulto. Já na graduação, essa formação é compreendida como uma fase intermediária que consolida sua identidade profissional pelas escolhas feitas ao longo do percurso de formação, o qual inclui a participação em aulas das diferentes disciplinas, estágios e, se houver a oferta, pesquisa (Huberman, 2000).

O período de formação tem impacto na fase subsequente, quando o professor, já formado, inicia sua carreira na educação como um iniciante, buscando estabilidade no cenário profissional. Para alcançar a estabilidade almejada, ele frequentemente aprimora suas habilidades profissionais por meio de formação continuada e em serviço, procurando compreender não somente os limites da profissão, mas também os do campo científico a que pertence. Esse comportamento pode começar durante a graduação (Gonçalves; Passos, 2004). Porém, iniciando durante a fase de formação e estendendo-se como objetivo profissional, há o desejo de se adaptar tanto à graduação quanto à rede de ensino na qual está inserido. A falta de adaptação, em alguns casos, pode levar o profissional, quer em formação, quer em atuação, ao desencanto com a carreira escolhida, resultando em desinvestimento e afastamento precoce (Gonçalves, 2000).

A formação de professores é um processo de desenvolvimento de dimensões pessoais e profissionais, composto por fases e estimulado pelo contexto de aprendizagem relacionado à produção do trabalho de ensinar. Nessa perspectiva, a passagem pelas diferentes fases ocorre através do contato do professor em formação com a realidade de sua profissão, mediado pelo contexto de aprendizagem, que pode ser uma experiência entusiasmante ou decepcionante. Assim, os sucessivos encontros com as demandas do contexto de aprendizagem e competências exigidos pela profissão vão transformando tacitamente a consciência e a intenção pedagógica do professor em formação. Esse processo prepara o futuro profissional para enfrentar os desafios impostos pelas situações de ensino e aprendizagem, servindo não apenas como um impulso para sobreviver na profissão, mas também como inspiração para experimentar

metodologias e inovar em recursos pedagógicos e estratégias didáticas, com maior autonomia (Huberman, 2000).

Em certa medida, o professor, durante sua trajetória formativa, se torna um crítico de si mesmo, ao questionar o contexto de aprendizagem em que atua e a profissão escolhida, na tentativa de equilibrar seus anseios profissionais com respeito a uma dimensão dupla, frequentemente apresentada ao professor como separadas – a teoria e a prática, o ensino e a aprendizagem (Demo, 2002). Esses elementos da formação e atuação profissional aparecem, ora de forma linear, como dois pontos distintos, ora como unidades dialéticas que se correlacionam intensamente. A maneira como eles são compreendidos pelo professor condiciona sua perspectiva sobre a prática pedagógica, assim como os limites para a exploração de novas metodologias de ensino e processos de avaliação do aprendizado e do desenvolvimento humano (Gimeno Sacristán, 2002).

O modo como o professor, no contexto de aprendizagem, gradualmente desenvolve a consciência de que o ensino não é um fenômeno social singular, mas, de fato, plural, composto por diferentes vozes, tendências e correntes pedagógicas, varia de um espectro que vai da perspectiva linear, fragmentada e positiva a uma abordagem dialética vinculada à aprendizagem (Saviani, 1983). Assim, ele compreende que, em um polo do espectro, o professor e o aluno, assim como a teoria e a prática, são percebidos como elementos separados, os quais atuam como objetos um do outro, no processo de ensino e aprendizagem. Enquanto, no outro polo, o professor e o aluno se engajam de forma intencional e motivada em atividades humanas de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, estabelecendo, a partir dessa experiência empírica, uma intersubjetividade que, mediada pela cultura, desenvolve as FPS (Vygotsky, 2003).

No contexto de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, independentemente da posição ocupada no espectro, o professor enfrenta o desafio de transitar entre os conceitos teóricos e a prática pedagógica. É oportuno enfatizar que o contexto de aprendizagem e a profissão docente são normatizados pela legislação educacional, constituindo um fenômeno social complexo. Esse fator faz com que coexistam diversas conceitualizações sobre ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano, gerando pouco consenso a respeito dos paradigmas teóricos mais relevantes que poderiam esclarecer e organizar essa área de conhecimento, sua investigação e prática (Talizina, 1988). Entretanto, é essa condição plural e complexa que eleva a educação à condição de objetos científicos e possibilita ao professor, em sua trajetória formativa, orientado por uma teoria, seus conceitos e metodologia de pesquisa, autorrefletir e analisar os processos de ensino e aprendizagem.

Em vista disso, a trajetória de formação do professor, no contexto de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, base na qual ele aprende a ensinar, não decorre apenas da matriz curricular de seu curso de graduação, o qual organiza o saber científico em temas, teorias e conceitos relevantes de diversas áreas de conhecimento, mas envolve sua capacidade de contextualizar conscientemente e aplicar com intencionalidade esse saber, em um determinado contexto de educacional, a fim de fomentar tanto o seu próprio desenvolvimento quanto o de seus alunos, em suas diferentes formas. Nesse processo, a autorreflexão do professor é constantemente potencializada, por meio da articulação entre teoria e prática, principalmente quando desenvolve um caráter questionador capaz de romper com o instinto de se adaptar à fase de formação e à carreira, ao optar pela pesquisa científica (Huberman, 2000).

Obviamente, a pesquisa científica é normatizada e funciona através de padrões definidos, nos espectros linear e dialético, entre outras diversas nuances fixadas para os contextos de aprendizagem e profissional. Contudo, na pesquisa empírica, torna-se evidente para o professor-pesquisador que o contexto de ensino não é meramente o cenário em que ele desempenha suas funções profissionais, todavia, configura um ambiente no qual ele aprende ao ensinar, refletindo sobre sua intenção pedagógica em relação ao aluno que atua em seu processo de aprendizagem (Talizina, 2000). A autorreflexão pressupõe a capacidade de interpretar e aplicar quadros teórico-conceituais que necessitam ser contextualizados e validados, em uma realidade concreta específica.

Se, no contexto de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, o professor aprende a ensinar, pela reprodução do conteúdo pertencente à matriz curricular em processos de avaliação, na pesquisa empírica, o professor em formação é levado a reavaliar os postulados teóricos originais, o que pode culminar na perda significativa do sentido atribuído aos conceitos, representando uma pseudoconcreticidade⁸. Em outras palavras, ao aplicar os conceitos e a metodologia de um paradigma teórico, o professor precisa lidar com a tensão entre a ortodoxia conceitual, ou seja, aderir de modo estrito aos referenciais como foram originalmente formulados, independentemente da dinâmica da sala de aula e de sua falta de alinhamento com a perspectiva utilizada, e a hermenêutica à qual a *práxis*⁹ educacional indica, isto é, a

⁸ Assinala a ruptura da consciência e compreensão dos indivíduos acerca dos fenômenos, processos e relações sociais da vida cotidiana concreta, que pode ser organizado em conhecimento conceitual, solidamente alicerçado nos processos de produção da vida material, para uma mera representação abstrata da atividade humana, a qual passa a ser calculada, técnica e desvinculada do trabalho como processo criativo (Kosik, 1976).

⁹ *Práxis* é um conceito que diz respeito à atividade transformadora do ser humano, que supera tensões entre elementos contraditórios, através da união consciente de pensamento e ação (Sánchez Vásquez, 2011).

capacidade de interpretar e reinterpretar o referencial, de acordo com a experiência empírica e o concreto pensado.¹⁰.

O dilema que o professor enfrenta, ao aprender para ensinar e ensinar para aprender, consiste em, ao implementar a teoria na prática, cumprir com o convite que essa atividade oferece à autorreflexão. Nesse sentido, o professor, ao longo de sua trajetória formativa, desenvolve a necessária autonomia que, teoricamente, melhora a qualidade do ensino, por intermédio de uma atuação consciente e intencional que combina recursos pedagógicos e estratégias didáticas. O desafio para o professor, no decorrer de sua trajetória formativa, é transitar da reprodução dos conteúdos acadêmicos presentes na matriz curricular, no contexto de aprendizagem do ensino, para uma práxis educacional que possa ser aplicada, de forma crítica, ao processo de ensino e aprendizagem (Huberman, 2000).

Em vista disso, o período de graduação é responsável por criar contextos de aprendizagem para o professor em formação, fornecendo condições materiais e conteúdos científicos que contribuem para o desenvolvimento de sua competência profissional. Nesse percurso, a sua relação com o conhecimento começa a se alterar, quando se envolve na pesquisa empírica, pois sua atitude autorreflexiva sobre o ensino é estimulada para encontrar limites, não somente na aprendizagem do outro, mas também na sua própria. Assim, se a trajetória de formação do professor, durante a graduação, constitui o ambiente no qual os futuros profissionais aprendem a ensinar, através dos conteúdos presentes em uma matriz curricular e do seu desempenho em temas, teorias e conceitos que lhe são oferecidos e avaliados de disciplina para disciplina, semestre a semestre, ele também é um espaço de práxis educacional, quando relacionado à pesquisa empírica (Huberman, 2000).

1.2 O Projeto de Alfabetização na Área da Deficiência Intelectual (PADI)

A pesquisa atual deriva do estudo intitulado "A questão da leitura e escrita na área da deficiência intelectual: qual a melhor forma de ensino" (2014), de autoria da professora livre-docente Anna Augusta Sampaio de Oliveira, docente de graduação e pós-graduação no

¹⁰ A construção do pensamento acontece, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Isto é: a passagem do empírico ao concreto se dá pela mediação do abstrato. Diferentemente, pois, da crença que caracteriza o empirismo, o positivismo etc. (que confundem o concreto com o empírico), o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento. E, no entanto, o concreto é também o ponto de partida. Como entender isso? Pode-se dizer que o concreto – ponto de partida é o concreto real e o concreto – ponto de chegada é o concreto pensado, ou seja, a apropriação pelo pensamento do real concreto (Saviani, 2013).

Departamento de Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Educação Especial, da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, câmpus de Marília. A investigação foi conduzida com base em um acordo de cooperação entre a Universidade de Havana, em Cuba, e a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), câmpus de Marília. O desenvolvimento do projeto teve a participação de pesquisadores da Universidade Cruzeiro do Sul, em São Paulo, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, os quais integraram as equipes de trabalho, divididas por localidades – Rio de Janeiro e São Paulo (capital) –, para atuar em conjunto com os membros do GEPIS de Marília, interior do estado de São Paulo. A coordenação geral do projeto esteve sob a responsabilidade da autora do texto mencionado e líder do grupo de pesquisa GEPIS (Oliveira, 2015).

O estudo abordava como principal questão de pesquisa a aplicação e a análise de metodologias de ensino da linguagem oral e escrita em crianças com DI, inicialmente fundamentadas na experiência cubana, que exibe um alto índice de alfabetização, em âmbito nacional. Certamente, o bom desempenho alcançado na educação cubana não se deve apenas ao método de ensino, mas também à formação e à valorização dos professores que integram sua rede educacional. Esse tem sido o desafio na educação brasileira: alcançar um bom índice de alfabetização das crianças, com e sem deficiência, de um lado, e valorizar o docente e investir em sua formação, de outro. Dessa forma, um dos objetivos específicos da pesquisa consistiu em elaborar, aplicar e analisar um experimento empírico voltado para a alfabetização de crianças com DI, denominado PADI. E, para essa finalidade, foi fixado outro objetivo específico, com a finalidade de formar os professores-pesquisadores responsáveis pelas intervenções pedagógicas, na perspectiva da THC, e desenvolver o material didático capaz de destacar os procedimentos pedagógicos que favoreçam a aprendizagem da criança com DI (Oliveira, 2015).

O PADI é uma pesquisa que resulta de um fenômeno social, cultural, político e econômico voltado para a democratização da Educação Básica e do Ensino Superior, baseado em princípios de Inclusão Social, que visa a estabelecer a modalidade de Educação Especial, de formar professores especialistas e, conseqüentemente, de alfabetizar crianças com DI. Conseqüentemente, as concepções de alfabetização têm implicações tanto para a formação dos professores quanto para a prática pedagógica, no contexto de ensino e aprendizagem. A alfabetização, por ser um índice almejado pela educação e estar presente nas metas do PNE, desde 2001, faz com que o ensino e a aprendizagem da linguagem oral e escrita passem a ser avaliados pelo desempenho obtido pelos sujeitos, na prática pedagógica, e não como atividade

criadora, construtiva e transformadora do conhecimento. Por esse motivo, muitas vezes, a aprendizagem se sobressai ao ensino e, com isso, se fortalece a ideia de substituir o professor pelo método e a formação de base pela formação continuada, como a estratégia mais adequada na busca pelo desempenho (Paixão, 2018).

No entanto, é imprescindível considerar o ensino e a aprendizagem da linguagem oral e escrita como um fenômeno social, produzido, reproduzido e transformado pelos sujeitos sociais, em atividades de diálogo, leitura e escrita, e não como um processo mecânico de reprodução e treino repetitivo de letra, palavra, frases e textos, a partir de atividades homogêneas, no qual até o diálogo se restringe ao comando do professor e a resposta sucinta e de consentimento do aluno. A linguagem é parte fundamental da atividade humana e deve ser ensinada e aprendida da mesma forma, dependentemente da concepção pedagógica do professor que ensina e de se a criança que aprende tem ou não DI (Oliveira, 2015). Contudo, é importante destacar que, para o professor, o ensino ocorre em relação à aprendizagem, e ambos produzem uma atividade humana que envolve o uso vivo e dinâmico da linguagem, seja em sua modalidade oral, seja em sua modalidade escrita, de sorte a pensar com esse instrumento¹¹ da cultura.

O desafio do PADI não se limita apenas às crianças com DI, as quais apresentam dificuldades em suas capacidades de memória e abstração, para pensar com a linguagem oral e escrita, mas também se estende aos professores-pesquisadores, ao terem em vista esses termos, na promoção do ensino. No PADI, que adota a THC como metodologia, não se pode minimizar a atenção atribuída ao professor e ao processo de ensino para a aprendizagem da criança com DI da linguagem oral e escrita. Dessa forma, a estrutura do experimento empírico considera que não é possível melhorar a aprendizagem, sem melhorar a aprendizagem de seus professores-pesquisadores (Oliveira, 2015).

A preocupação da autora do projeto com a melhoria da aprendizagem da criança com DI exigiu posicionar os professores-pesquisadores participantes do PADI no centro do debate. Embora o trabalho e a formação dos professores sejam temas relevantes, no âmbito das pesquisas educacionais, boa parte das pesquisas ignoram, subestimam ou enfatizam apenas retoricamente o papel desses profissionais, destacando a aprendizagem como elemento central do processo educacional. Todavia, isso não se aplica à pesquisa do PADI e à THC, pois a atuação do professor, na mediação pedagógica, é fundamental para a construção do contexto de

¹¹ De acordo com Vygotsky (2021), um instrumento cultural atua como mediador da atividade humana e possui o potencial de transformar tanto a dimensão material e social, quando direcionada para o mundo externo e para o outro, quanto a psicológica, quando é direcionada para o interior.

ensino, o qual serve de base para a atuação da criança com DI, em seu processo de aprendizagem (Oliveira, 2015).

Claramente, não se atribui ao professor uma hiper-responsabilidade pela prática pedagógica ou pela qualidade do ensino e, conseqüentemente, pela melhoria da aprendizagem, uma vez que não se trata de uma relação causal. Entretanto, conforme levantado na hipótese de pesquisa, existe uma interatuação entre quem ensina e quem aprende, a qual exige desses sujeitos, em suas respectivas atuações, aprender através da autorreflexão a ensinar e fazer a mediação pedagógica, no caso do professor-pesquisador, e da reflexão com a linguagem oral e escrita, no caso da criança com DI. Tanto a autorreflexão quanto a reflexão dos sujeitos que ensinam e aprendem têm origem no contexto do experimento empírico do PADI, tornando-se importante conhecer a estruturação do estudo empírico da pesquisa, com foco nas ações realizadas em Marília (Oliveira, 2015).

Os primeiros procedimentos para a implementação do experimento empírico, após a execução do levantamento bibliográfico sobre a área de estudo, consistiram em definir a amostra que participará do grupo experimental, com base em critérios de seleção: possibilidade de participação no projeto, localização das escolas próximas aos locais de intervenção, laudo clínico que define a deficiência intelectual, descarte de qualquer outra deficiência e de alunos que necessitem de apoio pervasivo, faixa etária de 8 a 11 anos e autorização expressa dos pais ou responsáveis (Oliveira, 2015).

Definida a amostragem, foram efetuados os procedimentos éticos de pesquisa, exigidos para estudos com seres humanos, conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 196, de 10 de outubro de 1996. Isso foi seguido pela submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de Marília, por meio da Plataforma Brasil. O parecer do CEP de Marília atestou que o projeto "[...] está de acordo com as exigências éticas e científicas", e o aprovou, sob o Parecer nº 0908/2014, cuja homologação ocorreu em reunião do CEP, em 22/01/2014. Uma vez aprovado pelo Comitê de Ética, o passo seguinte foi solicitar a autorização da Secretaria Municipal de Educação de Marília, para o desenvolvimento do projeto. Nessa oportunidade, todos os procedimentos do projeto foram apresentados e esclarecidos aos diretores e coordenadores pedagógicos. Também foi realizada a entrevista e solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com os professores e familiares (Oliveira, 2015).

Concomitantemente aos procedimentos éticos de pesquisa, procedeu-se à formação da equipe de coordenação e dos professores-pesquisadores que participaram das sessões de intervenção pedagógica. O objetivo era proporcionar aos participantes uma base comum em

THC, familiarizar-se com o método cubano e desenvolver o material pedagógico a ser empregado nas sessões de intervenção pedagógica. Esse processo incluiu duas reuniões em São Paulo, com a presença da equipe completa, inclusive do Rio de Janeiro, e mais duas em Marília, contando com os membros de Marília e São Paulo, seguidas de um informe posterior ao grupo do Rio de Janeiro. Após as reuniões gerais, os grupos de cada cidade prosseguiram com encontros, de modo a dar continuidade ao processo formativo e ao planejamento das sessões de intervenção pedagógica (Oliveira, 2015).

A dimensão do PADI não se resume à formação em THC dos participantes, mas abrange temas relacionados à pesquisa, os quais incluem: 1) o desenho metodológico do projeto; 2) a definição e a estruturação das ações iniciais do projeto; 3) as discussões teórico-metodológicas sobre alfabetização; 4) o diagnóstico prescritivo, abordando certos temas, como medida, avaliação e diagnóstico psicológico, avaliação educativa e diagnóstico psicológico na perspectiva histórico-cultural, além de avaliação psicológica e educação escolar; 5) os instrumentos de avaliação para a pesquisa, incluindo a elaboração e a análise de propostas de avaliação e sugestões de adequação pela equipe de Marília; 6) o estudo da amostra e a definição do cronograma de avaliação; 7) a definição de estudo-piloto para o processo de avaliação dos alunos; 8) o estabelecimento de um cronograma para a realização das entrevistas com as professoras; 9) a decisão de definir a amostra final apenas em 2014; 10) o curso teórico sobre Consciência Fonológica, entre outras ações coletivas (Oliveira, 2015).

A soma dessas ações compôs o percurso formativo do professor-pesquisador, para atuar nas sessões de intervenção pedagógica. Apesar da complexidade da formação dos professores-pesquisadores para o PADI e do planejamento prévio das sessões de intervenção pedagógica, sua execução, ainda que orientada por objetivos, era dinâmica e preservava a instauração de vínculos, tanto entre os sujeitos quanto entre os sujeitos e o conhecimento ensinado e aprendido. Assim, com exceção da avaliação inicial e final da leitura e da escrita das crianças com DI, os professores-pesquisadores, amparados em suas percepções individuais e coletivas, avaliavam o encontro atual e planejavam o próximo, determinando quais materiais pedagógicos precisavam ser criados, a fim de implementar as estratégias didáticas elaboradas no Planejamento de Intervenção Semanal (PIS), documento que compõe o registro das sessões de intervenção pedagógicas realizadas.

Na seção seguinte da Tese, serão explicitados os sujeitos de pesquisa, o espaço em que o PADI foi implementado, o PIS e a estrutura das sessões de intervenção pedagógica, bem como a metodologia usada para esta pesquisa.

1.3 A caracterização do sujeito que aprende

É de senso comum, na relação de ensino e aprendizagem, reconhecer a criança ou o aluno como aquele que aprende. Em contrapartida, o sujeito que ensina é concebido como o professor, um indivíduo que já cumpriu sua etapa de aprendizagem e agora ocupa uma posição social voltada para o ensino. Nesse sentido, cria-se a impressão de que o professor é um participante já pronto e, portanto, preparado para enfrentar os desafios apresentados pelo sujeito que aprende. Contudo, o professor é apenas um sujeito mais experiente da relação educacional, o que indica que ele desenvolveu um certo grau de consciência, em seu percurso formativo, o qual lhe possibilita atribuir uma intenção pedagógica à sua ação de ensinar um determinado tema, teoria e conceito (Saviani, 1983; Patto, 2004).

Por isso, no contexto da prática pedagógica, o professor é considerado o sujeito mais experiente, enquanto a criança é vista como o menos experiente. Embora ambos os sujeitos consigam produzir formas de pensar e agir com base em conhecimentos internalizados no cotidiano, o conhecimento científico, organizado em sua forma abstrata, foi, em tese, internalizado pelo professor, em sua trajetória formativa. Desse modo, ele consegue produzir tanto pensamento quanto ação, por meio de uma cultura elaborada (Arievitch; Haenen, 2005).

Sob esse ponto de vista, o professor é o sujeito mais experiente e a criança, o menos experiente, devido a um processo de desenvolvimento ontológico, cujo tempo de vivência em uma determinada cultura, ao mediar as relações inter e intrapessoais, instaura o elemento divisor que qualifica a diferença entre os sujeitos em usar a cultura elaborada, para mediar não somente a produção do seu pensamento, quanto o trabalho executado nas atividades, em seu contexto (Oliveira, 1992).

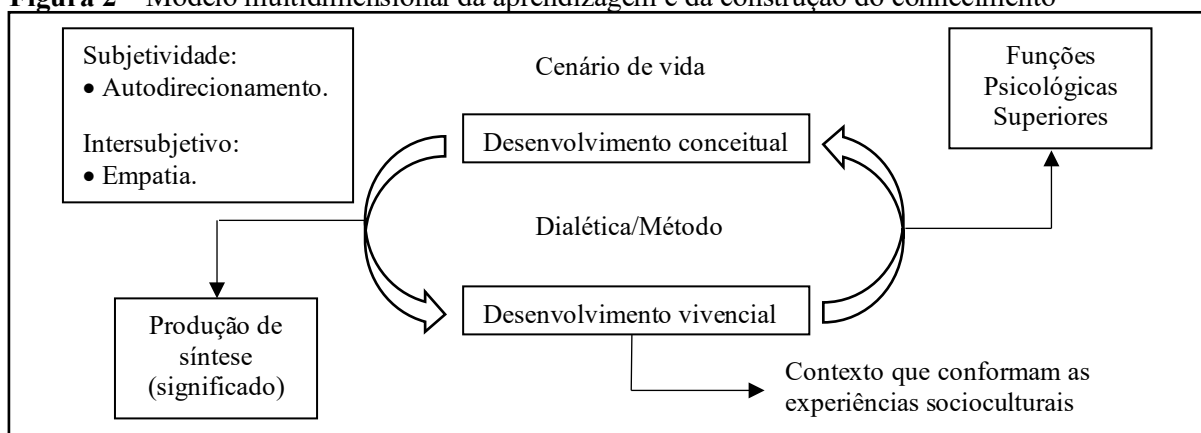
Para a THC, o desenvolvimento humano tem uma origem social e está fundamentado em instrumentos culturais, cuja função¹², inicialmente, é externa ao psiquismo do sujeito menos experiente, mas que se manifesta nos, e entre, sujeitos mais experientes. A partir dessa dimensão, compõe-se um cenário de vida no qual as interações entre os sujeitos mais experientes e menos experientes conferem à aprendizagem um caráter social complexo e

¹² A noção de função, em Vygotsky, aponta para a relação de mediação presente nos instrumentos culturais, situada entre os aspectos filogênicos e sociogênicos. No curso de seu desenvolvimento ontogênico, os seres humanos introduzem estímulos artificiais oriundos do contexto social, para significar comportamentos. Com o auxílio desse repertório de instrumentos culturais, estabelecem conexões entre a influência social externa e o potencial intrínseco ao cérebro humano. Portanto, a função sempre denota um processo de mediação que transita do externo para o interno, e vice-versa (Wertsch, 1988).

multifacetado, que não se limita à mera reprodução e aquisição da função do instrumento e de sua técnica, contudo, envolve a construção de seu significado, enquanto processo de construção de conhecimento permeado tanto por dimensões pessoais (subjettivas) quanto intersubjetivas (contexto sociocultural).

É importante ter em mente que esse cenário de vida, composto pela dimensão subjettiva e pela atuação dos sujeitos, no contexto sociocultural, instaura um modelo multidimensional da aprendizagem e, consequentemente, da construção do conhecimento (Figura 2).

Figura 2 – Modelo multidimensional da aprendizagem e da construção do conhecimento



Fonte: Elaborada pelo autor.

Reconhecer a multidimensionalidade da aprendizagem e da construção do conhecimento significa compreender que, por trás desse processo, há um cenário de vida composto por uma subjetividade que autodireciona (um sujeito que se implica no contexto da experiência empírica) sua atuação, em consonância, empática ou não, com a atuação de outra subjetividade, a partir da experiência de uma realidade de um contexto sociocultural. Nessa dinâmica, o desenvolvimento das subjetividades acontece de forma dialética, mediante o processo vivencial da realidade concreta, o qual promove a produção conceitual em pensamento, que sintetiza o vivido contextualmente em significado e, assim, transforma as FPS. Porém, o vivido pode produzir um significado conceitual que se desprende da realidade contextual de sua produção e se generaliza, como experiência empírica, a outras situações pela experiência de uma metodologia, intencionada por uma subjetividade mais experiente com os instrumentos da cultura e sua função social sobre a outra menos experiente.

A atuação do sujeito menos experiente com o sujeito mais experiente cria as condições sociais, para que a função de um instrumento cultural seja vivenciada contextualmente e por métodos experimentais, internalizada e transformada em uma FPS (Vygotsky, 2021). Isso é

possível, graças à habilidade que o ser humano possui para interpretar as experiências empíricas, através de mediadores presentes na cultura, os quais possibilitam não apenas o entendimento de uma realidade concreta, como a do PADI, pensada em seu nexo-causal, mas também a capacidade de estabelecer os meios para transformá-la e, ao mesmo tempo, transformar-se no processo (Wertsch, 1988).

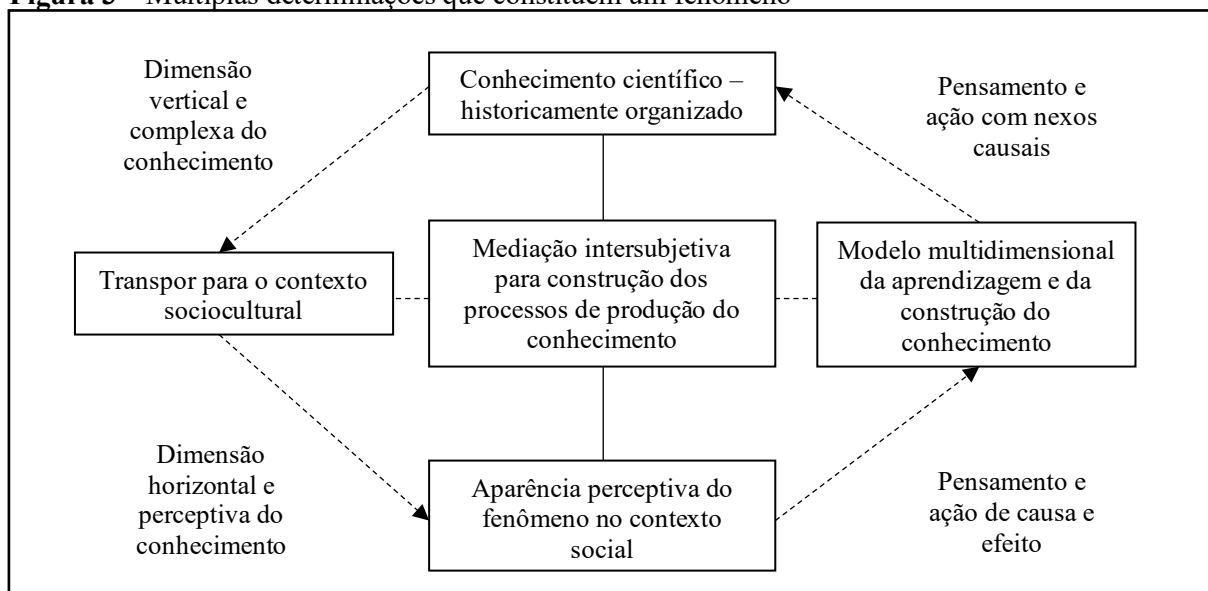
A função atribuída a um instrumento cultural é resultado da criação humana, para superar uma necessidade percebida e interpretada, a partir da experiência empírica. Um instrumento cultural contém em si tanto a necessidade para a qual foi criado quanto a forma de superá-la. Por esse motivo, ao ser empregado por um sujeito, em um contexto, ele tem a dupla capacidade de transformar a FPS de quem o utiliza e o meio em que é usado (Vygotsky; Luria, 2007). Assim, a internalização da função de um instrumento cultural pode ser promovida pela reflexão direta entre a necessidade e sua finalidade prática, tornando-se um mediador utilitário e horizontal (ligado ao contexto de sua vivência contextual) em relação à experiência empírica, pois é voltado apenas para o "para quê".

A relação da função de um instrumento cultural com a necessidade de um único sujeito é frequentemente aprendida através de experimentação e relação prática. Contudo, essa aprendizagem é limitada à necessidade individual, e a solução encontrada serve apenas para aquele contexto de vida e seu entorno (Oliveira, 1992). No entanto, quando a necessidade é social, rompendo a dimensão individual e o contexto de vida próximo, a dimensão horizontal do instrumento cultural, relacionada ao "para quê," precisa ser ampliada e aprendida, em função de uma complexidade que revela o "por que", bem como o "para que," "quando," "onde" e "como" empregá-lo. Essa dimensão complexa do instrumento cultural é caracterizada como um conceito, isto é, a forma geral de produzi-lo e o método de utilizá-lo para todos os sujeitos que se deparam com a necessidade para a qual ele foi desenvolvido e os passos historicamente estabelecidos que os sujeitos precisam produzir, para solucioná-la (Cole; Scribner, 1978).

No processo educacional, tanto o sujeito que ensina quanto o sujeito que aprende precisam avançar gradualmente, a partir de seu nível de experiência, na interpretação da dimensão horizontal da experiência empírica para a aprendizagem da dimensão vertical dos instrumentos culturais, a fim de adquirir autonomia nos usos de sua função, seja no contexto social, seja no psicológico, como uma FPS. Um dos trunfos da aprendizagem é a capacidade de ir além da mera aparência da função do instrumento cultural, sem ceder à tentação de negligenciar a relação do todo com as partes e suas mediações conceituais. E, para aprender a verticalidade (experiência empírica produzida metodologicamente e, facilmente, generalizada e replicada, através do método de sua produção na experiência empírica), é necessário ter

motivação para estudar a relação presente na unidade dialética formada entre a teoria e a prática, um processo por meio do qual a experiência empírica se eleva ao concreto pensado e revela as múltiplas determinações que constituem um fenômeno (Figura 3).

Figura 3 – Múltiplas determinações que constituem um fenômeno



Fonte: Adaptada de Papim (2023).

Um fenômeno historicamente organizado em instrumento cultural pode ser reconhecido como conhecimento científico. Ele possui uma dimensão vertical, devido à sua complexidade, que não é facilmente acessada. Por isso, a mediação realizada no plano intersubjetivo entre o sujeito mais experiente e menos experiente tende a reproduzir, no contexto sociocultural, a forma de produzir o conhecimento, atribuindo função material e psicológica em uma dimensão contextualizada e perceptiva, na qual a aparência do instrumento cultural é percebida por uma relação de causa e efeito. A partir desse ponto horizontal, inicia-se um movimento oposto, que suscita um modelo multidimensional da aprendizagem e da construção do conhecimento, para que ele seja internalizado e operado em pensamento e ação, através de seu nexo causal, como conhecimento historicamente organizado, de aspecto generalista e não contextual.

Há um desconforto, tanto físico quanto psicológico, nesse processo, para os sujeitos mais e menos experientes, que requer a presença da motivação em suas atuações com o instrumento cultural como um fator sempre importante para ajustar o impulso de aprender e a vontade de estudar, porque não se pode aprender sem estudar ativamente aquilo que se deseja compreender, visando à descoberta das relações e dos nexos dinâmico-causais que sustentam a existência objetiva dos fenômenos estudados, na sua dimensão histórica (Stetsenko, 2017).

A equação da aprendizagem consiste na soma de, diante do objeto de estudo, aprender os aspectos da sua função como conceito de uma cultura do conhecimento humano, estudar suas múltiplas determinações para o contexto social e manter a motivação para realizá-los em pensamento ou de modo experimental. Essa dinâmica configura um processo no qual certos aspectos da função do objeto de estudo medeiam sua efetivação em atividades culturais, originalmente executadas em um ambiente social externo, cujas características são internalizadas e passam a operar no plano psicológico interno, na forma de pensamento conceitual. A tríade composta por aprender, estudar e motivação, como um processo em espiral, de característica tanto social quanto psicológica, é indispensável para o desenvolvimento humano, e suas possibilidades são infinitas, quando aplicadas ao contexto educacional. Assim, o sujeito aprendente é aquele que, ao enfrentar uma situação-problema, precisa agir, mesmo que não disponha previamente de um conjunto de FPS para reagir. Isso o motiva a estudar a situação-problema, a fim de analisá-la, para compreender os diversos elementos que a compõem, refletir sobre suas possíveis soluções, ponderar os prós e contras de cada alternativa e, finalmente, implementar e validar a solução que pareça mais adequada (Talizina, 2000).

Em síntese, a experiência empírica é a fonte da qual surge a situação-problema e, com a falta de instrumentos culturais para superar essa condição, se estabelece a necessidade de aprender e a motivação para estudá-la, com o objetivo de criar os artifícios que medeiam a ação e o pensamento, para solucioná-la. Entretanto, esse procedimento dialético foi substituído por processos abstratos de estudo que já trazem, impressos no instrumento cultural, essa sequência de atos, realizada a critério e risco de seu criador. Aprender a dimensão horizontal do instrumento cultural, ou seja, para que ele foi desenvolvido, poupa o esforço de estudar e de manter a motivação para permanecer nessa atividade. Porém, essa economia, apesar de propor uma vantagem de tempo e de concentração, faz com que o aprendiz permaneça à sombra da realidade estudada, sem nunca a tocar, apenas assimilando o resultado de estudos que outros fizeram acerca dela e dos recursos produzidos por eles (Galperin; Zaporózhets; Elkonin, 1987).

Para a aprendizagem, uma preocupação extensiva ao ensino, o perigo da não articulação entre teoria e prática reside no afastamento da realidade estudada, a experiência empírica, em favor do que é oferecido como representação concreta de realidade, que não se constitui em mediações abstratas, que revela sua dimensão vertical, o porquê, para quê, quando, onde e como. Para evitar essa situação, supõe-se a necessidade de que a aprendizagem não se limite à assimilação de conteúdos teóricos, mas se estenda ao estudo da prática e à motivação para investigar a realidade que se deseja compreender e transformar. Por isso, o sujeito que aprende é caracterizado como alguém que requer estar em um movimento motivado de estudo, realizado

através de uma prática sócio-histórica, a qual potencializa sua capacidade de autorreflexão (Stetsenko, 2017).

1.4 O aprender a ensinar de sujeito para sujeito: a semiótica concreta na mediação pedagógica

Se o aprender é obter o resultado desejado por meio do estudo, que, por sua vez, implica concentrar, de forma motivada, os recursos sociais e pessoais para produzir os meios que conduzem à solução de uma situação-problema, tanto os professores quanto as crianças o fazem a partir de posições sociais e culturais distintas, na prática pedagógica. O professor, devido à sua trajetória formativa, consegue empreender um estudo predominantemente teórico-conceitual, ou seja, de tipo abstrato, enquanto a criança, iniciante no estudo, necessita da experiência empírica, completamente concreta, a qual pressupõe aplicações práticas sobre a realidade exterior. Não resta dúvida de que a forma abstrata de estudo é a que comumente se cultiva na trajetória formativa do professor. Infelizmente, essa abordagem se estende desde a Educação Básica até o Ensino Superior e se repete de geração a geração de estudantes (Veiga, *et al.*, 1997), inclusive com crianças com DI.

O problema que isso acarreta consiste em focar predominantemente no aspecto horizontal do conhecimento e, em raras situações, abordar seu aspecto vertical, o qual é considerado apenas quando é conveniente para a interpretação utilitária do contexto a que o conhecimento se destina. Com esse tipo de estudo, espera-se que o sujeito que aprende adquira uma visão sistematizada, mas não crítica, de uma área de conhecimento mais ou menos ampla. Dessa forma, é possível setorizar o conhecimento e destiná-lo a uma aplicação profissional, escolar, ou ambas, quando os estudos incentivados na educação têm a finalidade de promover a assimilação das matérias de uma matriz curricular para a obtenção de um benefício, o qual pode ser a nota ou até mesmo o diploma (Bernstein, 1999; 2003).

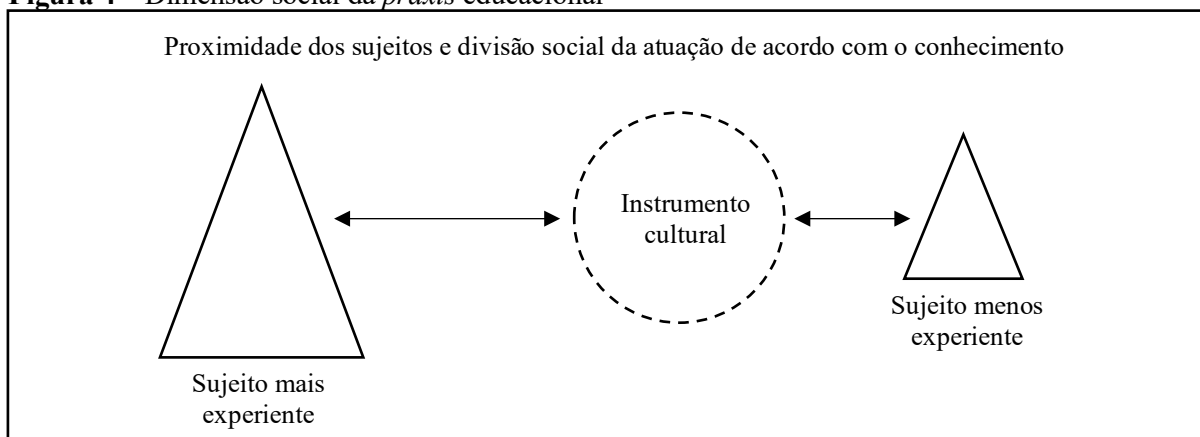
A complexidade para o professor-pesquisador, especialmente no contexto do PADI, está em romper com esse condicionamento horizontal da educação, que modela sua identidade profissional, para criar um processo de ensino e aprendizagem no qual a intenção pedagógica seja livre para produzir uma necessidade pessoal para os sujeitos estudarem, bem com oferecer as condições sociais para satisfazê-la, mantendo a motivação para aprender, sem depender de benefícios ou reforçadores utilitários que possam surgir dessa atividade. Isso requer a habilidade de abordar verticalmente o conhecimento que será ensinado, de sorte que ele não

seja apenas um instrumento utilitário ou um critério de desempenho da aprendizagem, mas um processo educacional que viabilize o estudo e a compreensão não somente de sua organização teórica, mas igualmente prática.

Com o foco na *práxis* educacional, isto é, no processo dialético teoria e prática, o professor, ao ensinar um conhecimento, precisa organizá-lo, partindo de sua forma conceitual e abstrata para a experiência empírica. Essa passagem é feita para que a criança, ao estudar esse conhecimento, aprenda a maneira de produzi-lo, partindo da experiência empírica até alcançar sua forma conceitual (Serra, 1984). É importante destacar que o ensino verticalizado não tem como objetivo o mero avanço no conteúdo programático, todavia, almeja promover a internalização dos meios de produção do conhecimento, a qual é viabilizada por meio do estudo e da aprendizagem (Valsiner, 2012). Nesse sentido, o elemento fundamental desse processo é o ensino e o professor, pois, diferentemente do modelo horizontal¹³, o ensino ocorre de um sujeito mais experiente para outro menos experiente, no contexto social em que o instrumento da cultura é ensinado (Oliveira, 1992).

De forma específica, a *práxis* educacional é o espaço no qual as subjetividades são colocadas em proximidade uma da outra, determinando assim as condições para que o sujeito menos experiente na cultura historicamente organizada entre em contato com seus instrumentos culturais, contando com a mediação do sujeito mais experiente, para acessar seu aspecto vertical. A dimensão intersubjetiva, na *práxis* educacional, é responsável por apresentar a função de um instrumento cultural, quer por meio da experiência empírica, quer no psiquismo, ensinando a forma de pensar, de sorte a estabelecer uma dimensão social da *práxis* educacional (Figura 4).

¹³ No modelo horizontal de ensino, é comum que a organização do conhecimento e a prática pedagógica se voltem para as necessidades decorrentes do contexto sociocultural da aprendizagem, simplificando o acesso ao conhecimento, assim como aos processos de construção histórica do conhecimento, de sorte a favorecer o desempenho do estudante com o conhecimento para tarefas utilitárias e não complexas. Nesse sentido, o professor e sua função, no processo educacional, estão circunscritos tanto ao contexto em que se insere a escola, onde se organiza o conhecimento e a prática pedagógica, quanto ao próprio estudante, que se torna o centro do processo de ensino (Papim, 2023).

Figura 4 – Dimensão social da *práxis* educacional

Fonte: Elaborada pelo autor.

Em vista disso, a *práxis* educacional instaura uma proximidade entre os sujeitos mais e menos experientes com o instrumento cultural, configurando, desse modo, uma divisão social orientada pela maneira como cada um interage com aquele conhecimento. Assim, o modo de ensinar não será igual para todos os sujeitos que ensinam, da mesma forma que o estudo e a aprendizagem diferirão de sujeito para sujeito. Parafraseando Queiroz (1980, p. 42), nem todos os caminhos são para todos os caminhantes. É necessário saber escolher. E bem. De fato, nem todos os estudos são para todos os sujeitos. O professor, o qual aprende a ensinar, por exemplo, estuda com uma profundidade psicológica diferente daquela da criança que inicia o estudo, no contexto social no qual o professor objetiva o conhecimento a ser ensinado (Chaiklin, 2003). Em outras palavras, o professor, em sua ação de ensinar, pode se tornar objeto de seu próprio estudo, enquanto, para a criança, os objetos de estudo estão inteiramente externos. Assim, antes de escolher o que se vai estudar para o ensino, é indispensável conhecer o que se pode estudar, levando-se em conta o potencial de ensino e aprendizagem de que os sujeitos dispõem (Miller, 2003).

Um conceito fundamental da THC, para entender o potencial que um estudo pode alcançar, no processo de ensino e aprendizagem, é a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI)¹⁴. Sua proposição resolve uma questão prática, quer para a psicologia, quer para a educação, pois permite avaliar as capacidades psicológicas das crianças, em seu processo de

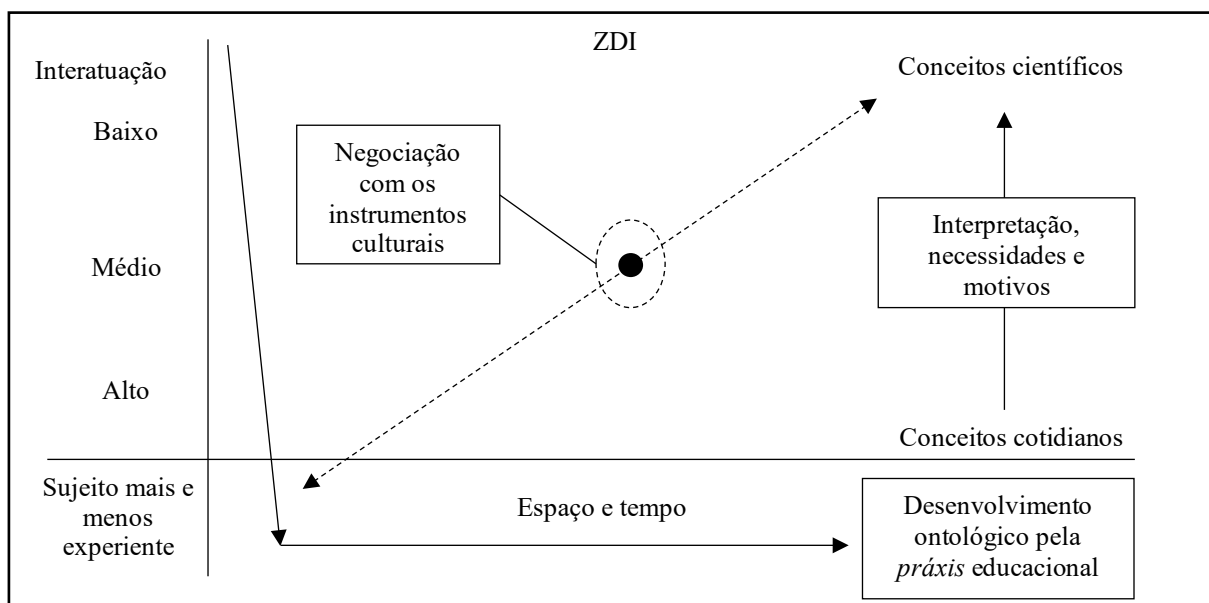
¹⁴ Conforme apontado por Prestes (2021), a tradução para o português de certos conceitos presentes na obra de Vygotsky, assim como em qualquer processo de tradução de um texto de sua língua original para outra, pode resultar em equívocos na seleção de termos similares ao original, fenômeno que pode ser observado no conceito de Zona de Desenvolvimento “Proximal”. Embora “Proximal” seja um adjetivo que denote proximidade em grau superlativo, ou proximíssimo, a autora argumenta que a tradução mais fiel ao russo seria “Iminente”, termo que remete a possibilidades iminentes de desenvolvimento, contribuindo assim para evitar interpretações errôneas do conceito, a partir da teoria de desenvolvimento social de Vygotsky.

aprendizagem, bem como a eficácia da prática de ensino adotada pelo professor, a partir de duas dimensões de seu modelo explicativo do desenvolvimento, com princípios característicos de um dado período etário (determinado por conteúdos que estão emergentes, tanto na filogênese quanto na sociogênese) e os relacionados ao contexto social de vida (associado à ontogênese). Daí decorre a concepção de um sujeito integral, com a criança sendo vista como uma unidade dialética, fruto não somente do desenvolvimento histórico da espécie, mas também do resultado de sua vida, em um contexto social (Hedegaard, 1990).

O desenvolvimento social, um conceito aplicável ao longo da vida de uma pessoa desde a infância até a idade adulta, é caracterizado por fases etárias, cada qual com seu conteúdo específico e predominante, cuja transição de uma para outra revela contradições significativas nesses conteúdos, ocasionando transformações qualitativas importantes no sujeito, como um todo (Mahn, 2003). Considerando isso, a ZDI destaca a relevância do contexto e do momento específico do sujeito, em meio a outros, no qual as estruturas de suas funções psicológicas, em interações materiais com funções de instrumentos culturais, são fundamentais para fomentar o desenvolvimento social (Miller, 2003). Portanto, as relações com o todo complicam a compreensão desse processo, quando há uma descrição da parte, de maneira isolada de sua unidade dialética, a qual é essencial para integrar a parte ao todo, no modelo explicativo de desenvolvimento social de Vygotsky (Mahn, 2003).

Nessa perspectiva, se a práxis educacional aproxima os sujeitos, a ZDI revela sua subjetividade e indica como será a interação realizada entre eles com os instrumentos culturais, empregados como mediadores para a interpretação de suas necessidades e motivações, que ocorre no espaço e no tempo da *práxis* educacional, no qual os conhecimentos internalizados da condição horizontal de existência dos sujeitos menos experientes, presentes em seu cotidiano, são mobilizados pelo mais experiente, a fim de promover a aprendizagem e a construção do conhecimento relacionado aos conceitos científicos, em sua dimensão vertical.

E, para isso, é imperativo compreender a complexidade das interações, a partir da ZDI (Figura 5).

Figura 5 – Complexidade das interatuações na ZDI

Fonte: Elaborada pelo autor.

A complexidade das interatuações está vinculada às características reais presentes na subjetividade do menos experiente, as quais precisam ser reconhecidas pelo mais experiente, para que um potencial, um objetivo, seja estabelecido e, com ele, o nível de atuação do sujeito mais experiente na aprendizagem e na construção do conhecimento com o menos experiente, ao longo do espaço e tempo da *práxis* educacional. Dessa forma, a interatuação do sujeito mais experiente com o menos experiente será dosada de acordo com a experiência empírica realizada com o instrumento cultural, em uma dimensão inversa entre os sujeitos, balanceada pela condição real e potencial. Isso ocorre porque, se o conhecimento cotidiano do sujeito menos experiente é maior na relação com o instrumento cultural, mais intensa será a atuação do sujeito mais experiente, para provocar uma contradição em sua base de conhecimento, com a intenção de estimular a negociação do significado do instrumento cultural em direção à sua organização histórica e geral, como conhecimento científico.

À medida que se dá um processo de aprendizagem e construção do conhecimento, a dinâmica entre os sujeitos mais experientes e menos experientes se altera de alta para média e, por fim, para baixa, indicando que houve um desenvolvimento ontológico no sujeito menos experiente. Isso fica evidente pelo fato de o que estava como potencial na interatuação e objetivo da atuação do sujeito mais experiente se transformar na realidade do sujeito menos experiente, de modo a provocar uma alteração na forma como atua e negocia com os instrumentos culturais, assim como na sua capacidade de interpretar e posicionar suas necessidades e motivações para o sujeito mais experiente. Na *práxis* educacional, o

desenvolvimento ontológico é acompanhado por um desenvolvimento social, responsável por desvincular os sujeitos mais e menos experientes da dimensão horizontal e contextual do conhecimento e aproximá-los de sua forma histórica, vertical e geral.

É oportuno reconhecer que o conteúdo e as contradições de cada fase etária não são determinantes do desenvolvimento social. Isso se deve à circunstância de que as funções psicológicas não são faculdades inatas, determinadas biologicamente no desenvolvimento filogenético e sociogenético da espécie (Vygotsky, 1981). Pelo contrário, elas se humanizam de sujeito para sujeito, influenciadas pelos modos de produção de cada sociedade e pelas condições objetivas de vida. Portanto, a ZDI designa as funções em processo de desenvolvimento ontológico, baseando-se em um modelo explicativo do estado atual de desenvolvimento social de uma criança. Esse modelo tem o propósito de oferecer ao professor não apenas uma explicação científica, mas também de orientar o desenvolvimento de sua práxis educacional (Chaiklin, 2003).

Nesse sentido, a ZDI é uma descoberta, para o professor, tanto teórica quanto empírica, de uma região dinâmica na qual a função dos instrumentos culturais pode ser socialmente realizada, passando do campo interpsicológico para o intrapsicológico, de forma consciente e intencional. Logo, a simples relação entre o professor e a criança, no ambiente educacional, não é suficiente para estimular o desenvolvimento social desses sujeitos. A fim de que isso ocorra, é imprescindível que as atuações de ambos os sujeitos estejam alinhadas à sua ZDI. Contudo, os sujeitos, na ZDI, não estão em igualdade de circunstâncias, quanto ao seu estado de desenvolvimento social (Vygotsky, 2007).

Ora, estabelecer a distância que cada sujeito apresenta, em seu desenvolvimento social, significa identificar as funções em desenvolvimento, a partir da experiência empírica, com o objetivo de estabelecer, na consciência do professor, aquilo que a criança precisa fazer socialmente com o instrumento cultural, em função de um modelo explicativo de desenvolvimento social, para, dessa forma, estabelecer uma intenção pedagógica, que impulse o desenvolvimento da criança, bem como desenvolva a capacidade do professor de ensinar (Chaiklin, 2003).

No contexto concreto de ensino e aprendizagem, a ZDI oferece ao professor uma maneira de ter consciência, com respeito à unidade interpsicológica, possível de ser realizada com a criança. Essa é uma etapa curiosa, pois a criança pode chegar a utilizar um instrumento cultural com proveito, sem ter-se inteirado previamente da função historicamente fixada para ele (Vygotsky, 2007). O grande desafio para o professor reside em ensinar o aspecto conceitual,

isto é, um conhecimento vertical¹⁵ de um instrumento cultural, sem reduzi-lo a um conhecimento horizontal¹⁶ desprovido de complexidade histórica. Além disso, é necessário considerar o desenvolvimento da criança para executar, gradualmente, ações mais complexas com o instrumento da cultura, a partir da *práxis* educacional (Zinchenko, 1985).

Em outras palavras, o ensino vertical de um instrumento cultural, como, por exemplo, a linguagem oral e escrita, modifica completamente as FPS, como memória, percepção, planejamento, entre outras. Nessa perspectiva, os instrumentos culturais não são meros meios auxiliares que se limitam a facilitar uma função, para uma necessidade social psicológica já existente, mantendo-a qualitativamente inalterada. Pelo contrário, eles têm a capacidade de transformar o funcionamento social e psicológico e, conseqüentemente, o sujeito como um todo (Vygotsky; Luria, 2007).

A aprendizagem, por meio do ensino, da característica conceitual dos instrumentos culturais, organizada historicamente, é central para a gênese das FPS. O desenvolvimento, quer social, quer psicológico, não ocorre através de um fluxo constante e exponencial de aumentos quantitativos, sob o princípio de quanto mais, melhor. Em vez disso, ele se dá em termos de transformações qualitativas fundamentais ou saltos psicológicos.¹⁷, associados à internalização das funções presentes nos instrumentos culturais, os quais acontecem primeiramente no plano social e, posteriormente, no plano psicológico (Kozulin, 1998).

Pode-se notar, ao longo do texto, que a palavra “social” é de grande importância e aparece em diferentes momentos do desenvolvimento do tema. Acima de tudo, o social é o ponto de partida do desenvolvimento cultural, pelo fato de que os instrumentos culturais, assim

¹⁵ Um conceito é identificado como conhecimento vertical, quando o processo de produção, ou método, representa a complexidade de um fenômeno, de sorte a estabelecer um modelo explicativo para ele, que parte das relações causais da experiência empírica de origem, passando pelas mediações históricas e resultando no concreto pensado. Considera-se um conhecimento como vertical, quando ele transita da representação concreta para a simbólica, generalizando sua função explicativa no processo (Papim, 2023).

¹⁶ O conhecimento é classificado como horizontal, quando se limita a uma descrição do fenômeno em paralelo ao contexto de sua ocorrência, sem apresentar um modelo explicativo complexo que permita a generalização de sua função. Tal conhecimento representa uma parte do fenômeno, a qual é intencionalmente isolada do todo (Papim, 2023).

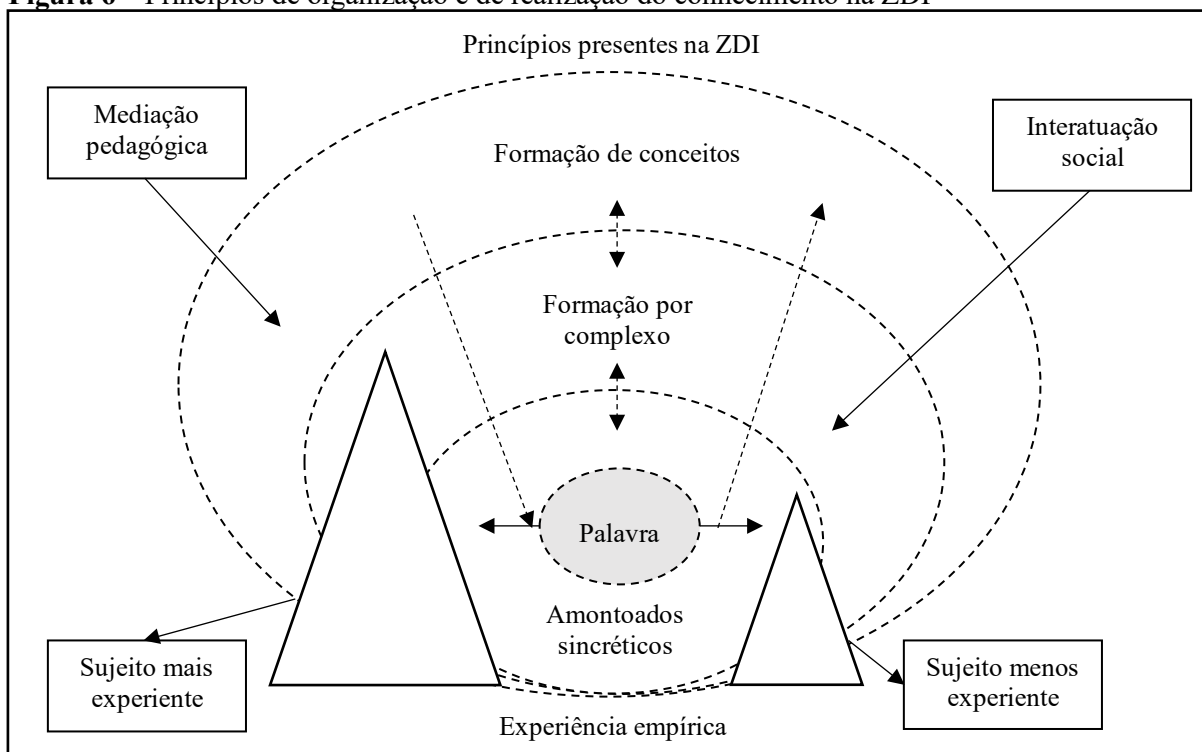
¹⁷ O desenvolvimento social está vinculado à *práxis* educacional e, a rigor, não é inerente ao processo de maturação biológica, relacionando-se ao processo de desenvolvimento social, principalmente aos interesses que os sujeitos vão despertando por fenômenos culturais complexos, os quais se tornam fonte de motivação para entrarem em atividades com instrumentos culturais que se internalizam em FPS e, desse modo, contribuem para a formação dos conceitos que os ajudam a ter um maior grau de consciência sobre o comportamento e o contexto que habitam. Logo, um salto qualitativo no desenvolvimento psicológico indica um aumento na consciência e na capacidade de agir voluntariamente sobre a própria vontade e sobre o ambiente. Contudo, isso não ocorre sem que surja uma crise na função internalizada, cujos princípios se transformam, alinhando-se a uma função qualitativamente superior à anterior. As crises acontecem, porque o indivíduo vive um momento de transição, no qual está substituindo certos interesses por outros. Nesse processo, ele ainda não abandonou completamente os motivos antigos, nem efetivou totalmente os novos (Tolstij, 1989).

como o processo de internalização, são produtos da vida e da atividade social humana. Por conseguinte, ao se colocar em foco os problemas do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento cultural, introduz-se diretamente o plano social no qual eles se originam. Um instrumento da cultura é, originalmente, sempre um recurso empregado para fins sociais, influenciando o ambiente externo e outros sujeitos, antes de exercer influência sobre o psiquismo como uma FPS (Kozulin, 1990).

A afirmação de que os instrumentos culturais são sociais e, nesse sentido, exercem consequências transformadoras para o psiquismo humano, evidencia que o ensino e a aprendizagem da linguagem, em sua função primária de comunicar, transformam, tacitamente, as FPS, durante o processo de comunicação, seja na comunicação oral, seja na comunicação escrita. Se esse instrumento cultural desempenha um papel importante na formação das FPS dos sujeitos, pode-se esperar que essa transformação ocorra através das forças originadas na dinâmica social proporcionada pela comunicação, e não por uma força simbólica. Em vista disso, a palavra, que atua como uma unidade dialética entre o social e o psicológico, carrega em si função que desempenha no social e no psicológico (Vygotsky, 2007; 2021).

Como resultado, a função da palavra se desenvolve no psiquismo, com base no contexto social, através de uma semiótica concreta composta por três etapas, que começam com a formação de amontoados sincréticos, oriundos da relação direta da palavra com os objetos culturais, os quais provocam uma impressão imediata no psiquismo, em função da experiência empírica contextualizada, com um significado indicativo; com a formação por complexo, etapa na qual a palavra começa a ser organizada como parte de uma rede de significados que, embora distintos, estão inter-relacionados, quer no pensamento, quer no plano social, por uma função desempenhada no contexto social; e, por fim, com a formação de conceitos, etapa na qual a função e o uso da palavra se tornam abstratos e independentes da experiência concreta, no pensamento, uma vez que seu significado, enquanto instrumento cultural, foi internalizado em FPS e pode ser generalizado, isto é, descontextualizado do contexto em que ele aparece (Vygostky, 2007).

A semiótica concreta da palavra como instrumento cultural se manifesta na interação social entre os sujeitos mais e menos experientes, a partir de uma tensão proporcionada pelos princípios de organização e realização da produção do conhecimento na ZDI (Figura 6).

Figura 6 – Princípios de organização e de realização do conhecimento na ZDI

Fonte: Elaborada pelo autor.

Para compreender a presença de princípios de organização e realização do conhecimento na ZDI, é imperioso observar a estrutura da experiência empírica, a partir de sua base, começando pelos sujeitos mais e menos experientes e pela palavra. Para a palavra adquirir a característica de instrumento cultural, ela precisa ser inserida em uma atividade que apresente uma situação-problema do sujeito mais experiente para o menos experiente. Esse movimento é necessário, uma vez que a função da palavra para resolver a situação-problema está presente na consciência e intenção pedagógica do sujeito mais experiente e ausente na do sujeito menos experiente. A interação dos sujeitos mais e menos experientes estabelece uma negociação na qual a função da palavra começa a aparecer, durante a atividade de resolução da situação-problema, por sua base material e psicológica. Inicialmente, essa função pode ser percebida de forma utilitária (amontoado sincrético), por exemplo, a relação de causa e efeito. No entanto, por meio da mediação pedagógica, essa percepção vai sendo relacionada a características mais amplas do que a percepção direta da função, as quais precisam estar presentes na atividade (formação por complexo). Gradualmente, a aprendizagem e a produção do conhecimento vão incorporando uma função que não é mais direta, mas, sim, histórica, a qual organiza seu uso em conceitos gerais (formação de conceito), como acontece no conhecimento científico.

Na aprendizagem e produção do conhecimento, para realizar esse movimento de internalização da palavra do social para o psicológico, a mediação pedagógica é indispensável.

No desenvolvimento cultural, não apenas o instrumento cultural tem uma história de desenvolvimento, mas o sujeito também possui uma história. E a forma como os instrumentos culturais são inseridos nessa história é de extrema relevância para o desenvolvimento cultural desse sujeito (Wertsch, 1999, 2007). A mediação pedagógica tem a tarefa de promover a transição do nível de funcionamento, no qual o instrumento cultural ocorre contextualizado, para um nível em que a função pode se dar de maneira simbólica, descontextualizada. Todavia, para isso, é necessário saber definir, de acordo com a ZDI, o que deve ser ensinado e quais são os meios adequados para fomentar o estudo e a aprendizagem da criança (Galperin, 2001).

O professor, portanto, precisa aprender a ensinar mediante o reconhecimento do outro que aprende, equalizando sua atuação com o desenvolvimento identificado no outro, pois, ao se tratar de uma criança com DI, não se pode esperar que o desenvolvimento seja compensado por uma força ou energia pessoal de reserva, sem a devida mediação pedagógica. Esperar uma compensação através de um ato forçado de equilíbrio entre forças externas e internas representa uma pequena vaidade que terá consequências mais adiante, no desenvolvimento social – embora essa seja uma condição na interação entre sujeito mais experiente com o menos experiente. Uma analogia pertinente seria comparar o professor, sujeito mais experiente, com um carro de alta performance, e a criança menos experiente, com um carro de baixo rendimento, no desenvolvimento social. É possível, durante um trecho curto, forçar o motor do carro de baixo rendimento, quando o de alto desempenho lhe pedir passagem, porém, o custo dessa proeza será a visita ao mecânico.

No processo de ensino e aprendizagem, o ideal é entender o desenvolvimento de cada sujeito e, a partir dele, selecionar o conteúdo a ser estudado, bem como os métodos a serem utilizados para aprendê-lo, por intermédio da mediação pedagógica, sem antecipar o desenvolvimento, porém, construindo suas etapas do contexto social para o psicológico.

1.5 A atividade humana, autorreflexão e consciência da intenção pedagógica

A consciência é a expressão psíquica interna da vida social e cultural externa à qual o sujeito tem acesso e no qual atua dia a dia, como cenário de vida. Nela está o reflexo da função interna do objeto, o qual só se manifesta como impressão interna pela linguagem, pela criação de condições externas e de sua internalização. Esse processo permite diferenciar e correlacionar as dimensões objetiva e subjetiva, pressupondo o reflexo da essência tanto do instrumento cultural quanto do próprio sujeito, através da autorreflexão e da correlação entre ambos. A

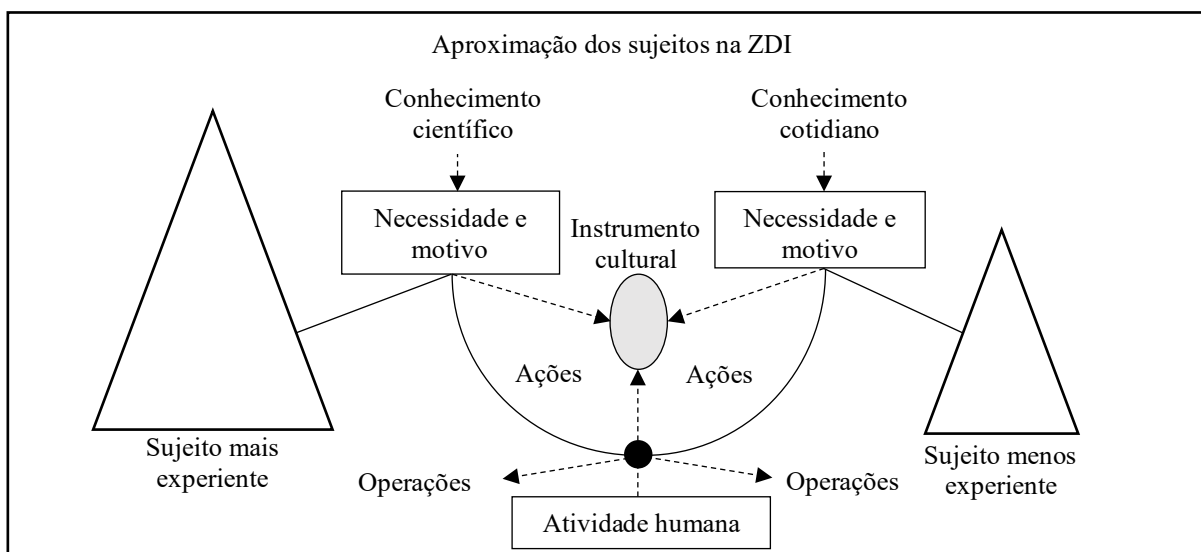
consciência é o reflexo da experiência empírica, de suas mediações abstratas e da descoberta do concreto pensado, concebido como realidade histórica que configura o mundo social e cultural pela atuação de seus sujeitos (Serra, 1984).

Em linhas gerais, ao ensinar, o professor não reflete apenas sobre o objeto do ensino, mas também sobre si, como sujeito que produz, mas igualmente conduz o processo educacional. E, para isso, ele precisa ponderar sobre o outro sujeito que aprende, no plano social, em razão desse arranjo cultural oferecido. Isso exige a habilidade de autorreflexão sobre a atividade executada, visando a tornar consciente tanto a ação quanto sua intenção. Entretanto, esse processo requer a internalização de instrumentos culturais adequados para exercer essa finalidade como uma FPS, originando a consciência. Por conseguinte, o conceito de FPS é muito mais amplo do que o de consciência e, conseqüentemente, não são sinônimos. A consciência é resultado do desenvolvimento das FPS, que, por sua vez, são fruto das atividades realizadas no contexto social que podem levar à criação e à internalização da função horizontal ou vertical dos instrumentos culturais, no psiquismo humano (Talizina, 1987).

A consciência é a forma específica do psiquismo humano e coexiste em unidade com o inconsciente. No processo de desenvolvimento, seja ele filogenético, seja ontogenético, quando o sujeito está vinculado à experiência empírica pelas Funções Psicológicas Naturais (FPN), as atividades iniciais não são conscientes (Serra, 1984). A consciência começa a emergir com o desenvolvimento das FPS, fator que impede que a consciência seja confundida com alguma função psicológica humana, quer natural, quer superior, como atenção e percepção. Nessa perspectiva, um instrumento da cultura que está no campo de atenção ou da percepção do sujeito não é, em si, algo consciente, pois sua função pode não estar presente, tanto no social, quanto no psicológico (Leontiev, 2021).

A ausência da função do instrumento cultural ocorre, às vezes, porque não há a necessidade de criá-lo na ação e tão pouco as condições e motivos para sua produção na atividade, porém, de sobrepô-lo, mecanicamente, a uma situação-problema para a qual a resolução é certa. A atividade de criação, não a de sobreposição, é a construtora da consciência humana, porque o ser humano é capaz tanto de refletir sobre a realidade objetiva e estabelecer necessidades quanto de autorrefletir sobre sua realidade subjetiva para prever, motivar-se para construir instrumentos, internalizá-lo e, assim, conduzi-lo, na atividade, para transformar a realidade externa e interna.

Por isso, toda atividade humana com o instrumento cultural possui aspectos subjetivos e sociais (Figura 7), no processo de ensino e aprendizagem.

Figura 7 – Aspectos subjetivos e sociais da atividade humana com o instrumento cultural

Fonte: Organizada pelo Autor.

Em vista disso, a aproximação dos sujeitos mais e menos experientes, na ZDI, compõe o contexto no qual a atividade humana com um instrumento cultural será realizada. O contexto forma um cadinho social, no qual cada sujeito terá, além de posições sociais distintas devido ao seu desenvolvimento ontológico, uma subjetividade que se desenvolve por necessidades e motivações específicas, sendo, nesse interior, uma fomentada pelos princípios provenientes do conhecimento científico, enquanto a outra, pelo conhecimento cotidiano. A atividade humana se transforma em um ponto de interseção no qual as ações e as operações subjetivas com o instrumento cultural, dialeticamente, são também o fogo que aquece os elementos dentro do cadinho, em uma dinâmica responsável por promover o desenvolvimento humano. Logo, a atividade humana é ponto principal do desenvolvimento das FPS e da consciência, pois ela é composta por ações, carregadas de intenções, nem sempre conscientes, que correspondem a uma finalidade, com tendência de se tornar conscientes, à medida que a função dos mediadores, os instrumentos culturais, é recriada no contexto social e internalizada no psicológico (Serra, 1984; Leontiev, 1978).

A atividade humana engendra e implica a correlação entre a consciência social e a individual, por meio de instrumentos culturais, em especial a linguagem e a comunicação. Dessa maneira, o surgimento da consciência acarreta a correlação da motivação do sujeito com a intenção presente na organização social da atividade (Leontiev, 2021). Uma vez que a atividade humana e as ações nela contidas não servem diretamente para satisfazer as necessidades do sujeito, mas as necessidades sociais, ocorre uma divergência entre o motivo e a intenção da atividade. Se o objetivo direto da atividade humana, quando socialmente organizada, é cumprir

uma determinada função social, então, para o sujeito, o motivo pode estar na satisfação de suas próprias necessidades (Talizina, 2009).

Nessa tensão entre objetivos e intenções conscientes, que se origina no trabalho social, o sujeito precisa internalizar o sistema de orientações, para atingir os objetivos da atividade definidos pelo grupo social. Por essa razão, o cumprimento desses objetivos não significa a satisfação imediata de suas necessidades subjetivas, que frequentemente precisam ser autorrefletidas e autorreguladas. A consciência pressupõe, portanto, a reflexão da essência da experiência empírica e da atuação do próprio sujeito a partir dela, bem como a correlação entre ambos. Nesse reflexo do mundo, expresso em pensamento concreto, revela-se a realidade objetiva, fornecendo estímulos internos para autorreflexão e para intencionar conscientemente a ação (Rubinstein, 1963, 1965).

Para o professor que aprende a ensinar, a autorreflexão surge como um instrumento cultural significativo, de sorte a criar a consciência sobre a atividade realizada e, desse modo, planejar tanto a intenção quanto a mediação pedagógica (Pereyra, 2022). A autorreflexão é o fator que viabiliza a regulação psíquica do sujeito, na atividade humana, uma vez que ela facilita a correlação entre os sujeitos e os instrumentos da cultura, as circunstâncias do ambiente social e as propriedades, os estados e as funções psicológicas externas e internas. Essa habilidade exige que a experiência empírica seja refletida em pensamento, como concreto pensado, a fim de integrar a correlação de forças entre elementos externos e internos (Talizina, 1987). Portanto, ter consciência sobre as atividades que planeja e realiza só é possível quando o sujeito está dotado de FPS, repletas de conteúdo social significativo, as quais atuem como mediadoras na regulação e integração dos elementos internos e externos (Zinchenko, 1997).

A consciência, assim como a autorreflexão, depende de que a experiência empírica, através das mediações abstratas, seja transformada em concreto pensado. Porém, é preciso ter em vista que existem conteúdos inconscientes, ou seja, que não se refletem em concreto pensado e, conseqüentemente, não se tornam acessíveis à habilidade de autorregulação do sujeito. No entanto, os conteúdos psíquicos inconscientes participam na regulação da atividade e, por conseguinte, entram necessariamente em relação com a regulação consciente, que é geralmente a predominante na atuação de quem ensina com quem aprende, por intermédio da atividade (Kosik, 1976).

Para a seção seguinte, é conveniente deixar levantados os aspectos que parecem importantes para o tema de pesquisa, a trajetória formativa do professor-pesquisador, a partir do PADI: a necessidade de reconhecer a força do pensamento científico, em particular na THC, como um guia de ideias na *práxis* educacional; a necessidade de reconhecer e diferenciar o

desenvolvimento social dos sujeitos que ensinam e aprendem; e a necessidade de passar dos conceitos teóricos para a prática pedagógica.

2 O PERCURSO DE PESQUISA: DA METODOLOGIA À ANÁLISE DOS DADOS

A trajetória formativa do professor é dinâmica e está sujeita a mudanças e transformações, ao longo da vida, influenciadas por fatores tanto sociais e históricos quanto psicológicos. Para lançar luz sobre o objeto de pesquisa, é importante estabelecer a relação dialética entre ensinar e aprender. Nesse sentido, quem ensina aprende, ao ensinar, e quem aprende demonstra o desenvolvimento social pelo qual o ensino pode acontecer. Por isso, a autorreflexão do professor é um recurso psicológico que instaura, em sua consciência, a necessidade de criar uma intencionalidade pedagógica capaz de possibilitar sua atuação como mediador pedagógico, junto ao aprendiz, no contexto social (Flores; Villegas, 2007).

Em virtude dessa particularidade, o objetivo de pesquisa consiste em compreender, na análise da trajetória formativa do autor, enquanto professor-pesquisador, no Projeto de Alfabetização na área da Deficiência Intelectual, a capacidade de autorreflexão sobre sua intenção pedagógica e sua atuação, no ensino da linguagem oral e escrita, para a aprendizagem de uma criança com deficiência intelectual.

A experiência empírica do PADI, que facilita um contato direto e prolongado entre o professor-pesquisador, primeiro sujeito da pesquisa e autor da pesquisa, e a criança com deficiência intelectual (DI), segundo sujeito de pesquisa, enseja analisar como o primeiro sujeito de pesquisa, ao aprender a ensinar, realiza uma autorreflexão sobre suas práticas, amplia sua consciência sobre o método de ensino e, dessa maneira, define sua intencionalidade pedagógica, para o segundo sujeito de pesquisa.

É imperioso considerar que o professor-pesquisador e a criança com DI partem de bases culturais distintas, o que resulta em diferentes formas de compreender e interpretar o mundo (Arias, 2005; Rodríguez, 2008). Essa característica é atribuída à ZDI e à mediação pedagógica (Vygotsky, 2021). A mediação pedagógica é um processo que exige do professor a reflexão sobre o social e a aprendizagem da criança com DI, bem como a autorreflexão sobre sua própria prática de ensino. Essa característica demonstra que o objeto de pesquisa, por ser um fenômeno complexo e dialético, não pode ser reduzido a esquemas simplificadores de análise, buscando uma objetividade absoluta e homogênea.

No entanto, é viável fixar princípios de observação e análise que podem ser aplicados e generalizados, em outros contextos (Flores; Villegas, 2007). Visto que não se pode fazer uma separação entre o pesquisador e o fenômeno investigado, a metodologia de pesquisa cogita trazer a autorreflexão para a observação e análise, a partir da trajetória formativa como

professor-pesquisador, no contexto do PADI, dos momentos de interatuação responsáveis pelo surgimento, quer de uma consciência, quer de uma intencionalidade pedagógica.

Isso pode ser caracterizado pela identificação do movimento do professor em estudar para aprender a ensinar, com base em uma situação na qual os recursos pedagógicos e as estratégias didáticas não correspondem ao desenvolvimento social da criança com DI, firmando atuações divergentes, ao invés de convergentes ao objeto de estudo. A autorreflexão do professor-pesquisador manifesta-se nas circunstâncias em que a experiência empírica – cenário de vida no qual ocorre o processo de ensino e aprendizagem – configura cenas que, apesar de não serem estáticas, perenes ou imutáveis, possibilitam, de maneira consciente, o ajuste da intenção pedagógica, dos recursos e das estratégias didáticas para, quando necessário, alinhar a atuação de ensinar com o processo de aprendizagem. Por isso, a autorreflexão do professor-pesquisador, em sua trajetória formativa, não pode ser percebida como um objeto de análise individual, contudo, deve ser vista como um fenômeno resultante de uma unidade composta por sujeitos sociais que interatuam no processo de ensino e aprendizagem, mediados por instrumentos culturais (Rodríguez, 2008).

Para realizar o estudo de caso, o professor-pesquisador e a criança com DI devem ser caracterizados para que seja possível compreender, qualitativamente, que a autorreflexão do professor, ao aprender a ensinar, indica a necessidade de ir além da perspectiva individual e mergulhar na unidade social, sem desconsiderar a atuação de ambos e o rastro histórico¹⁸ que ela produz em cada sujeito. A síntese dessa interatuação, seja presente na consciência, seja expressa na intenção pedagógica, se manifesta nas situações sociais e nos instrumentos culturais empregados no curso das atuações entre os sujeitos, no processo de ensino e aprendizagem (Rodríguez, 2008).

Com o objetivo de compreender a natureza dialética do objeto de estudo, que é uma unidade formada pela atuação do sujeito que ensina e aprende, inserido no contexto de pesquisa do PADI, é importante adotar uma abordagem qualitativa de pesquisa, que favorece a exploração aprofundada e a compreensão de fenômenos complexos envolvendo aspectos subjetivos dos participantes da pesquisa, como a autorreflexão, a consciência e a intencionalidade pedagógica.

Assim, no estudo de caso, como pesquisa qualitativa, no qual o todo e a parte estão em relação, o experimento empírico é a fonte direta de dados e o pesquisador, o qual também é um

¹⁸ “[...] o homem cria a história e vive na história já muito tempo antes de conhecer a si mesmo como ser histórico. Mas a consciência histórica, que descobriu na história a dimensão essencial da realidade humana, não nos diz ainda por si mesma a verdade sobre o que é a história” (Kosik, 1976, p. 210).

dos participantes da pesquisa, é o principal instrumento para preservar o contexto em que ocorre o fenômeno estudado de possíveis inferências simplificadoras dessa complexidade, a fim de desvelar as mediações do pensamento teórico. Para isso, os dados de pesquisa são coletados e descritos metodicamente, preservando-se minuciosamente o processo e as contradições internas que o originaram.

Para isso, é preciso compreender o contexto do PADI como um cenário de vida em que as interações entre o professor-pesquisador e a criança com DI configuram cenas que produzem e representam transformações internas na consciência do professor-pesquisador e, conseqüentemente, externas em sua intenção pedagógica de ensinar a criança com DI. Dessa forma, os critérios de seleção das cenas consistem em, primeiro, identificar o professor-pesquisador como sujeito do processo de ensino, juntamente com a criança com DI; segundo, o impacto de sua subjetividade em sua atuação de ensino; e, terceiro, como a consciência de sua intenção pedagógica transforma sua atuação ao ensinar a linguagem oral e escrita para a criança com DI.

Em face da complexidade da interação dos sujeitos, durante o ensino e a aprendizagem, a análise se concentra mais no processo de ensino e aprendizagem que no produto, a aprendizagem em si. A construção da análise dos dados se dá da experiência empírica ao concreto pensado, mediada pelos instrumentos culturais que os sujeitos utilizam para interpretar, compreender e objetivar suas atuações. Portanto, o propósito fundamental da pesquisa qualitativa, nesse sentido, é compreender o fenômeno social como produção do ser humano e, em consequência, resultado da própria atuação do sujeito, no contexto social, histórico e cultural, presente nos nexos causais existentes entre singular, particular e universal (Rodríguez, 2007, 2008).

Como investigação em que a qualidade se apresenta no movimento histórico e social da parte com o todo, quer dizer, do experimento empírico, suas mediações com o modelo explicativo e o concreto pensado, o presente estudo de caso tem dois desafios (os quais podem ser considerados objetivos específicos): o primeiro consiste em focalizar as características ontológicas dos sujeitos que interatuam no processo de ensino e aprendizagem; o segundo, em caracterizar a prática autorreflexiva do professor, em função de cenas extraídas das sessões de intervenção pedagógica, a qual busca compreender como a autorreflexão influencia o desenvolvimento da consciência e a intencionalidade pedagógica do professor, em sua atuação de ensinar, com o intuito de potencializar a aprendizagem da linguagem oral e escrita em criança com DI, no decorrer do PADI.

A seguir, serão apresentados os dois sujeitos de pesquisa e os procedimentos de levantamento e análise dos dados.

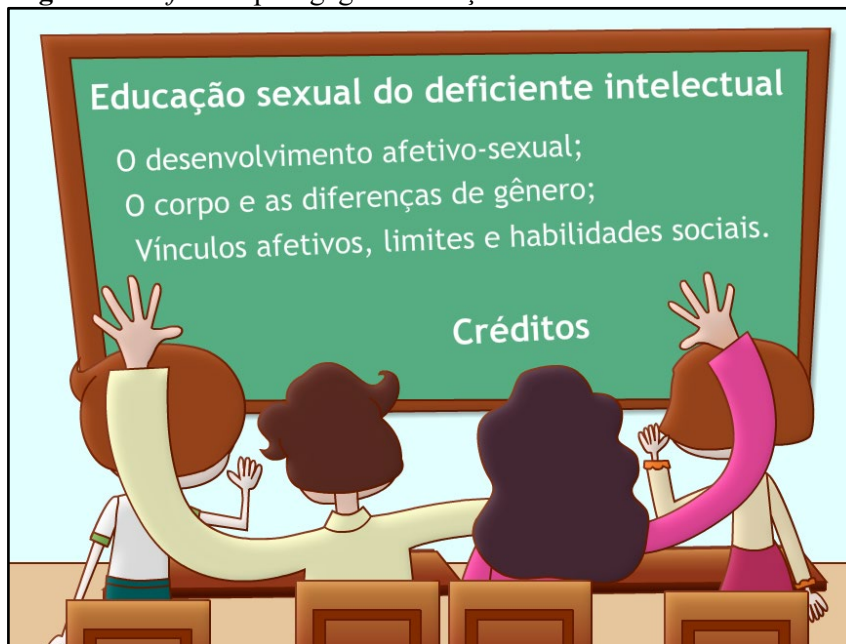
2.1 O autor e sujeito de pesquisa: uma breve trajetória na educação

O ser humano não se define estritamente por sua natureza biológica, nem exclusivamente pelo contexto social no ambiente em que está inserido. Em função de sua capacidade criativa, ele representa um ser em constante construção, situado na intersecção entre esses polos, o qual configura tanto a filogênese quanto a sociogênese, isto é, desenvolvimento da espécie humana e do contexto social e cultural. Consequentemente, o ser humano tem sua ontogênese, a síntese dessa intersecção, que é responsável pela formação da personalidade e engloba as FPS e a consciência, a qual distingue as orientações do mundo interno do externo.

No período em que as questões acerca do professor e de sua prática profissional começaram a se destacar, em minhas reflexões, eu cumpria o estágio obrigatório em Psicologia numa instituição de Educação Especial. Ali, confrontei-me com uma lacuna da realidade institucional: a ausência de educação sexual que envolvesse, além dos alunos, professores, cuidadores, funcionários e, principalmente, os pais e ou familiares. No instante em que iniciei a concepção de uma pedagogia voltada ao ensino de sexualidade, deu-se o começo da minha trajetória como professor-pesquisador, um processo longo de internalização de instrumentos culturais dessa profissão, cujo domínio ainda não se completou.

Ainda imerso nos processos de formação de uma identidade profissional de psicólogo, minha primeira Iniciação Científica teve por objetivo ensinar a sexualidade para crianças com DI, professores e pais, em formato de grupo de apoio. Para isso, uni minha competência em psicologia clínica, programação e *designer*, para desenvolver, além das sessões de grupos de apoio com alunos, professores e pais, um recurso pedagógico, *software* pedagógico (Imagem 1), contendo o conteúdo trabalhado nos encontros, em formato de história interativa e com jogos relacionados ao tema, e uma estratégia didática focada no desenvolvimento da empatia e do acolhimento da sexualidade, inerente ao ser humano, independentemente da deficiência e da construção social em torno dela.

Imagem 1 – *Software* pedagógico educação sexual do deficiente intelectual



Fonte: Elaborada pelo autor, a partir do acervo próprio (2010).

Após concluir a Iniciação Científica, comecei um novo projeto de pesquisa, desta vez focado em métodos de ensino destinados a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Com o tempo, desenvolvi um pragmatismo que me leva a buscar soluções criativas para as experiências vividas, usando capacidades já consolidadas em meu psiquismo, combinadas com novas que estão em desenvolvimento. A fim de entender como a criança com TEA aprende, nos moldes da Iniciação Científica anterior, desenvolvi um *software* pedagógico, intitulado “O mundo do Zé” (Imagem 2), como recurso pedagógico, com o intuito de apresentar o programa de Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com déficits relacionados à Comunicação (TEACCH¹⁹), o qual permite às crianças com TEA, professores e pais explorarem, através da história da personagem Zé e dos jogos educativos, os princípios da aprendizagem segundo o TEACCH.

¹⁹ Sigla em Inglês para *Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children*.

Imagem 2 – *Software* pedagógico “O mundo do Zê”



Fonte: Elaborada pelo autor, a partir do acervo próprio (2011).

Avançando nos estudos sobre o TEA e suas metodologias de ensino, a comunicação emergiu como o foco de uma nova pesquisa que, apesar de replicar uma abordagem comprovada, desenvolvendo o *software* pedagógico “Dez Amigos” (Imagem 3), com uma história em português e em Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), inova em ser um recurso pedagógico e uma estratégia didática para trabalhar em sala de aula com criança com ou sem distúrbios da compreensão e da comunicação expressiva: gestual, falada ou escrita.

Imagem 3 – Software pedagógico “Dez Amigos”



Fonte: Elaborada pelo autor, a partir do acervo próprio (2012).

Após acumular pesquisas nas quais a prática pedagógica estava no centro, mediada por recursos e estratégias didáticas, meu foco começou a se deslocar dos objetos utilizados no ensino e aprendizagem para os sujeitos que criam, intencionam e realizam essas atividades. Antes dessa mudança de perspectiva, era influenciado por uma formação abstrata que submete o sujeito real ao sujeito ficcional – aquele descrito nas teorias dos textos de referência, seja nas fontes psicológicas, seja nas fontes educacionais –, estabelecendo uma pseudoconcreticidade, a qual é difícil de ser percebida e desfeita na consciência do profissional em formação.

Nesse contexto, o individualismo e a concepção de neutralidade científica são mais do que necessários. No entanto, quando a reflexão sobre o outro, esse professor que concretiza o ensino e facilita a aprendizagem, ganha voz autorizada pela pesquisa e pelo pesquisador, as sobreposições abstratas e anônimas começam ganhar nome e forma, além de gerar novos questionamentos, os quais colidem com as experiências vivenciadas e apresentadas por esses sujeitos. Nesse sentido, o meu TCC em Psicologia, que teve como objetivo demonstrar as dificuldades enfrentadas por professores, no processo de ensino de crianças com TEA, concluiu que o problema não está no processo de ensino em si, mas na execução do ensino baseado em teorias comportamentais, institucionalizadas como metodologia funcionais, as quais chegam aos professores de forma incompleta e tendenciosa, acompanhada por cobrança por desempenho.

Meu ingresso na pedagogia e na pesquisa do PADI teve como motivação a necessidade de aprofundar a reflexão sobre o professor, que, no início, era percebido, ora como sujeito, ora como objeto, do processo de ensino. O mesmo valia para a criança com DI, em seu processo de aprendizagem. Acredito que isso também se aplique ao estudo, que muitas vezes é visto como uma mera memorização de conteúdos externos, os quais são internalizados e reproduzidos sem reflexão, e não como um instrumento cultural para pensar e agir, e, assim, transformar o psiquismo e o ambiente. O estudo da THC, parte do PADI, não me ajudava a desatar os nós

abstratos que a graduação havia criado em minha formação. Todavia, havia uma contradição estabelecida, pelo menos do ponto de vista teórico, entre a formação convencional e a proposta pela teoria crítica da educação, da qual a THC é uma parte.

No entanto, com o início das sessões de intervenção pedagógica, a já consolidada capacidade de produzir *softwares* pedagógicos garantiu-me uma posição confortável na pesquisa. Assim, minha tarefa, na investigação, era produzir os recursos pedagógicos que seriam utilizados nas estratégias didáticas selecionadas pelo grupo de professores-pesquisadores para as sessões de intervenção pedagógica, de acordo com os temas, e, durante as sessões, efetuar anotações e filmagens das dinâmicas de ensino e aprendizagem.

Em decorrência da minha primeira atribuição na pesquisa do PADI, finalizei meu TCC em Pedagogia. O trabalho teve como objetivo descrever o processo de elaboração do roteiro, a criação de personagens, as ilustrações e as animações para cantigas, parlendas e uma história autoral, todas empregadas como temas nas sessões de intervenção pedagógica. E, para exemplificar esse trabalho, apresento três produções, sendo a primeira delas uma releitura da cantiga "A barata diz que tem" (Imagem 4).

Imagem 4 – A Barata diz que tem...



Fonte: Elaborada pelo autor, a partir do acervo do PADI (2014).

Nessa releitura, a Barata é representada como uma criança cuja curiosidade a leva a explorar o mundo ao seu redor, guiada por uma imaginação vívida. Inevitavelmente, suas aventuras resultam em situações trágicas, porém, hilariantes. Um desenvolvimento divertido da história incentiva as crianças com DI a interagir com a animação, despertando nelas o interesse subsequente pelas atividades de leitura e escrita.

O segundo exemplo, a releitura da cantiga "A Canoa Virou" (Imagem 5), retrata uma criança brincando com um barco e uma boneca, em um aquário, onde a boneca pode submergir sem preocupações de permanecer no fundo do mar, possibilitando ao professor explorar a letra e as situações, com maior liberdade.

Imagem 5 – A canoa virou



Fonte: Elaborada pelo autor, a partir do acervo do PADI (2014).

Por fim, como último exemplo, para ilustrar essa produção, apresento a história autoral intitulada "O Macaco e a Mula" (Imagem 6).

Imagem 6 – O macaco e a Mula



Fonte: Elaborada pelo autor, a partir do acervo do PADI (2014).

A partir da observação e do registro em vídeo do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no PADI, propus, em minha Dissertação de Mestrado – intitulada *A ação pedagógica na perspectiva vygotskyana*: compreensão da linguagem no ato de ensinar e aprender – estudar como o professor utiliza o diálogo para organizar a linguagem enquanto instrumento pedagógico que medeia a construção de sentido, nos recursos pedagógicos e estratégias didáticas empregados no ensino e aprendizagem da linguagem oral e escrita de crianças com DI, durante as atividades.

Contudo, a compreensão do processo de ensino e aprendizagem, feita a partir de seus protagonistas – como foi o foco da minha Dissertação –, não se restringe unicamente ao domínio da racionalidade científica, como um objeto passível de ser totalmente compreendido pelo saber objetivado. O processo de ensino e aprendizagem representa, em grande medida, a escolha de seus protagonistas, os quais, ao refletirem valores sociais e culturais de seu contexto, estruturam sua consciência e intencionalidade, moldando assim suas práticas. Essa era a dúvida que persistia em minha mente e que me levou a enxergar o professor como alguém que aprende a ensinar em uma trajetória formativa, a qual mescla seus interesses pessoais com os da sociedade e com os do aprendiz, em um processo contínuo de tensão, cuja dinâmica conduz, incessantemente, a busca por soluções conciliatórias ou de rupturas no âmbito educacional, que requer autorreflexão.

Essa inquietação que procuro explorar com esta pesquisa só pode ser compreendida na interatuação entre o professor-pesquisador e a criança com DI, pois, nessa unidade dialética, quem ensina aprende a ensinar e quem aprende, simultaneamente, ensina a base para iniciar esse processo. Como produtor de recursos pedagógicos e observador de sessões de intervenção pedagógica, a *práxis* pedagógica, por um certo tempo, era uma dimensão alienada da minha consciência, como se planejar os meios não interferisse nos fins. Os meios são derivados dos fins, não existindo uma técnica dos meios que seja autônoma. Portanto, só se pode ensinar os meios em função dos seus fins. Nessa perspectiva, própria da didática, os meios selecionados pelo professor para ensinar conduzirão aos fins fixados por esses meios. Da mesma forma, os meios empregados na atuação da criança com DI para sua aprendizagem concorrerão para os fins que ela espera alcançar.

Assim como não cumprimos quem não conhecemos, o ensino muitas vezes acontece na esfera da pura racionalidade dos meios, tornando-se, inadvertidamente, um agente do imobilismo que transmite e reproduz conhecimento sem transformação. Contudo, o ensino não deve se restringir apenas à explicação funcional que interliga meios e fins de um saber. Em vez disso, deve ser visto como um processo transformador, o qual atua sobre o que é estabelecido, influenciando tanto a consciência do professor e sua intenção pedagógica quanto a da criança com DI, em seu processo de aprendizagem.

Durante minha formação no PADI, essa percepção só surgiu quando tive a oportunidade de participar, como professor-pesquisador, de algumas sessões de intervenção pedagógica, vivenciando o processo de ensino e aprendizagem. Nesses momentos, os quais serão as cenas de análise, tornou-se gradualmente evidente a contradição entre teoria e prática inerente à *práxis* pedagógica. Devido à predominância da influência da THC, assimilei esse ideário, concebendo

o processo de ensino e aprendizagem como algo que se concretiza na interação entre o professor e a criança com DI. Pensava que, antes de qualquer coisa, ao planejar o ensino, é imprescindível considerar a possibilidade de criar uma relação pessoal com o aprendiz, de modo a levar em conta seus interesses e conhecimentos prévios, no processo educativo. Por conseguinte, o segredo para essa equação é uma boa atuação de ensino, que leve a uma boa aprendizagem, com material pedagógico abundante e estratégias didáticas precisas.

Embora tenha sido formado da maneira acima descrita e dos bons propósitos educacionais aprendidos da THC, a prática é viva e dinâmica, colocando a teoria e o que é observado fora desse enquadramento, como um luxo reservado a raríssimas exceções. Eis que me deparo com uma primeira contradição que, ainda que o pensamento possa levar à compreensão da necessidade de um ensino transformador pelas referências da THC, as condições materiais nas quais o ensino ocorre dificultam a sua implementação, pois o inédito força a reprodução de um modelo tradicional de ensino em que o professor, o qual domina e transmite esse acervo cultural para o aprendiz assimilar, é o centro do processo de aprendizagem. Nas vezes em que conduzi a sessão de intervenção pedagógica com a criança com DI, sentia-me despreparado para a situação, o que me deixava confuso e sem entender o que estava acontecendo. Isso me levava a sentir revolta, desânimo, a procurar o apoio dos colegas, a acomodar-me ou simplesmente a me adaptar.

Todavia, a contradição que enfrentava como professor-pesquisador não termina aí, porque havia as exigências da investigação, que, em certa medida, solicita uma atuação eficiente e produtiva, para atingir o máximo de resultado com o mínimo de dispêndio, para racionalizar e planejar as atividades. Como se tratava de uma pesquisa, isso era necessário e feito em grupo, com reuniões semanais para preencher os planos de intervenção semanal, estabelecer os objetivos educacionais e instrucionais, selecionar os recursos, as estratégias e as avaliações. Entretanto, havia uma crença interna, solidificada pelos anos de formação no ensino tradicional, de que, se os objetivos do Plano de Intervenção Semanal fossem operacionalizados e cada passo executado de acordo com as regras fixadas, o resultado previsto seria atingido automaticamente.

A execução dessa regra, que serve para desempenhar a função de observador e filmar as sessões de intervenção pedagógica, tende a deslocar o professor-pesquisador do eixo da prática pedagógica, fazendo com que o ensino se ajuste às regras e o professor se torne uma máquina de ensinar. De sorte a romper com essa lógica, a mera reflexão não basta. É imperativo que haja autorreflexão, o estabelecimento de uma consciência dessas contradições e a abertura para as possibilidades de que a experiência empírica, promovida pela atuação dos sujeitos, seja pensada e mediada pela intencionalidade pedagógica.

A experiência mencionada passou a ser relevante, durante o Mestrado e nas pesquisas que desenvolvi, nesse período, como estudo e preparação para o Doutorado. Dessa maneira, desenvolvi experimentos de ensino de matemática, nos anos de 2017, 2018 e 2019, fundamentados no PADI. Para isso, elaborei, em colaboração informal com docentes, *softwares* pedagógicos (Imagem 7) enquanto recursos didáticos para os temas a serem ensinados, assim como estratégias didáticas fundamentadas na THC. Os experimentos reforçam a hipótese de que a autorreflexão do professor, bem como sua consciência e intencionalidade pedagógica, se manifestavam no contraste entre sua atuação, ao ensinar, e a atuação do outro, ao aprender.

Imagem 7 – *Softwares* pedagógicos para o ensino de matemática



Fonte: Elaborada pelo autor, a partir do acervo próprio (2017, 2018, 2019).

No ano de 2020, ingressei no Doutorado com um projeto de pesquisa direcionado para a alfabetização de crianças com DI, inspirado no PADI, mas com o intuito de desenvolvê-lo no contexto escolar, a partir da sala regular. O objetivo da pesquisa consistia em analisar o ensino e a aprendizagem como uma unidade dialética construída pela atuação conjunta do professor e da criança com DI. No mesmo ano de ingresso no Doutorado, comecei o desenvolvimento de recursos pedagógicos e a elaboração de estratégias didáticas para realizar experimentos de alfabetização, gerando a menção honrosa, outorgada pela Unesp de Presidente Prudente, pelo projeto de pesquisa intitulado “Desenvolvimento e aplicação de *software* pedagógico para a alfabetização de alunos público-alvo da Educação Especial” (Imagem 8).

Imagem 8 – Software pedagógico a tata tatu



Fonte: Elaborada pelo autor, a partir do acervo próprio (2020).

No entanto, com o avanço da pandemia do novo coronavírus, o trabalho de Doutorado precisou ser modificado, mantendo a trajetória formativa, a autorreflexão, a consciência e a intencionalidade pedagógica como aspectos essenciais para compreender o ensino e a aprendizagem como uma unidade dialética de interação, contribuição que julgo ser significativa para a área da Educação.

2.2 O outro sujeito de pesquisa: a criança Matheus

A autorreflexão do professor-pesquisador constitui um movimento dialético que implica refletir sobre a própria atuação, no âmbito social e no pensamento, assim como sobre a atuação do outro. Tal reflexão permite ao professor-pesquisador compreender a potencialidade do ser e sua relação com o contexto social, consigo e com os demais. Essa postura crítica resgata o verdadeiro sentido social da educação, além do processo formativo do professor que ensina e da criança que aprende, o qual favorece determinar as condições sociais, a partir do potencial desses sujeitos, para que possam atuar juntos na prática pedagógica, desenvolvendo um caminho de ensino e aprendizagem próprio dessa interação.

Ir ao encontro do outro, por parte do professor-pesquisador, tem por objetivo iluminar a procura de uma forma de orientar o seu trabalho de ensinar, não pela transmissão do conhecimento, mas pelo modo de transformar os sujeitos pela atuação com o conhecimento. Esse é um dos motivos que a THC apresenta para o professor conhecer os sujeitos por sua condição real de atuação para, assim, autorrefletir sobre sua atuação, a fim de explorar seu potencial de ensinar, em função do potencial de aprender da criança com DI. A ZDI sinaliza tanto uma maneira de o aprendiz refletir quanto de o professor autorrefletir sobre como ensina, adquirindo consciência da influência que sua intenção pedagógica tem para a formação dos demais.

Para que o professor conheça a criança com DI além do cotidiano da sala de aula, é essencial registrar e analisar seu histórico escolar. No estudo que farei para caracterizar Matheus ao leitor, utilizarei os registros da anamnese feita para o PADI, ao lado de algumas informações do seu histórico escolar, redigidas por seus professores. Apresentar a criança através desses elementos, os quais se concentram em fatos geradores de uma condição de vida complexa, é uma tarefa árdua, porém, imprescindível. Vale ressaltar que, na caracterização anterior, não expus os aspectos mais sensíveis de minha trajetória, que são abundantes, como farei ao relatar a trajetória de Matheus. Entretanto, advirto para que não se atenham unicamente aos aspectos desafiadores de sua trajetória até o PADI, pois o que se revela nas cenas das sessões de intervenção pedagógica é uma criança cheia de vida, criativa e disposta a aprender.

Os pais de Matheus já estavam aposentados e se encontravam em seu segundo casamento, quando ele nasceu. A idade avançada dos pais de Matheus tornou a gravidez uma surpresa, descoberta apenas no quarto mês, e, também, um processo difícil, especialmente para sua mãe, cujas crises de depressão, controladas por remédios, se intensificaram, levando-a a uma tentativa de suicídio. Durante a gestação, a mãe de Matheus precisou permanecer internada no hospital, devido à sua condição de saúde frágil e a um descolamento de placenta. Seu nascimento, assim como foi o período de gestação, envolveu riscos para a mãe e para a criança. Em razão de algumas complicações, o parto foi uma cesariana com o uso de fórceps.

O desenvolvimento de Matheus se deu em meio a novos desafios, os quais exigiram a atenção de seus pais e de toda a família. Logo após o nascimento, percebeu-se que ele tinha a moleira pequena e, em poucos dias, recebeu o diagnóstico de sopro no coração. Por apresentar uma condição frágil de saúde e com indícios de distúrbios cerebelares, ele foi submetido a diferentes exames neurológicos, que reforçaram o diagnóstico de síndrome de Dandy-Walker, uma má formação cerebral com impactos no desenvolvimento da coordenação motora fina, da fala e da cognição. Conforme foi crescendo, diferentes rotinas de tratamento foram inseridas, com a finalidade de atenuar as crises convulsivas e os gritos aleatórios, condição que exigiu muito de seus pais e irmãos.

Apesar do desafio, a família permaneceu unida, cuidando de Matheus, para que ele tivesse uma vida plena. Empenharam-se, assim, na maratona de percorrer, semanalmente, diferentes serviços de saúde, como fisioterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional, com profissionais que o ajudaram a andar e a falar, entre os 3 e 4 anos de idade, quando ingressa na Educação Infantil. Permanece na escola, faz amigos entre os pares e os professores, os quais gostam dele, por ser uma criança afetuosa. Porém, com o avanço nas séries e a inserção de

conteúdos mais complexos, que requerem mais das FPS, e diante da falta de caminhos sociais para seu desenvolvimento, os problemas de aprendizagem começam a se tornar evidentes.

O modelo pedagógico vigente, hegemônico na educação escolar, da Educação Básica ao Ensino Superior, baseia-se na transmissão e assimilação de conteúdo, o qual exige que a criança desenvolva a disciplina para sustentar a atenção, a concentração e a memória, a fim de assimilar e reproduzir, em movimento de abstração crescente, o conteúdo transmitido. Entretanto, é precisamente esse modelo de ensino, o qual enfatiza a cobrança de desempenho no processo de ensino e aprendizagem, que desarticula a atuação da criança com DI com os demais sujeitos em processo de aprendizagem, assim como com os professores que ensinam.

Nas diversas anotações dos professores, presentes no seu histórico escolar, a criança é descrita como afetuosa, todavia, ainda não se alfabetizou. Ela sabe contar de 1 a 20, reconhece as letras e desenha bem. Contudo, nota-se um desconhecimento do processo de alfabetização para crianças com DI, por parte dos professores, incluindo aqueles de Educação Especial. Os professores relatam que se tratava da primeira vez que recebiam uma criança com DI e que desconheciam métodos para promover sua aprendizagem, inclusive para alfabetizá-la. Assim, diante de um diagnóstico complexo e sendo o primeiro aluno de Educação Especial da escola e dos professores, o problema de aprendizagem se personifica em Matheus.

Na escola, ele começou a frequentar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), na tentativa de ajustar seu desempenho escolar ao modelo de ensino e aprendizagem²⁰. Apesar de tudo, Matheus é uma criança e, como todas as crianças, foi desenvolvendo sua autonomia em relação às atividades de vida diária, interagindo com os familiares, ajudando nos afazeres da casa e brincando com os amigos. Ele tem um interesse particular por aquários e peixes, brinca com as galinhas e costuma andar a cavalo. Matheus também assiste a televisão e é fã dos programas “Chaves” e “Cocoricó”, já que o uso de celular ainda não era comum. Na escola, conforme relatam os pais, Matheus gosta

²⁰ Faço essa pequena inferência, porque o problema de aprendizagem passa a ser personificado em Matheus e justificado pela sua deficiência. Esse cenário é agravado pelo desconhecimento do professor e do cuidador em reconhecer o modelo de ensino utilizado e, assim, desenvolver estratégias adequadas para superar os obstáculos impostos por ele. Isso é algo comum, nesse modelo pedagógico, porque professor e criança precisam se encaixar no processo, para desempenhar suas funções naquilo que é esperado tanto para o ensino quanto para a aprendizagem, pois são compreendidos como coisa e não sujeitos desse processo. Logo, o aspecto crítico da atuação do professor, o qual envolve refletir e autorrefletir sobre o ensino para estabelecer uma consciência e intencionalidade pedagógica, está suprimido pela necessidade de avançar no conteúdo. Esse avanço do conteúdo acaba promovendo a seleção das crianças pelo seu desempenho, classificando-as em categorias A, B e C. Surge, assim, uma hierarquia que reforça a divisão e a exclusão daqueles que não se adequam à prática pedagógica (cf. Papim, 2019).

das aulas de Educação Física, nas quais consegue se relacionar com os amigos, que frequentam sua casa para brincar, e com o professor, que sempre o inclui nas atividades propostas.

A experiência escolar de Matheus, exceto nas aulas de Educação Física, tornou-se um desafio complexo para encontrar uma solução adequada. Sua realidade, assim como a das demais crianças participantes do projeto de pesquisa, não se depara com uma prática pedagógica que forneça os recursos e estratégias didáticas necessárias para o seu desenvolvimento, tanto cognitivo quanto humano. O professor também enfrenta dificuldades sobre como proceder, não por falta de capacidade ou vontade de aprender, mas devido às limitações de sua formação, a qual o instrui por meio de um processo de ensino no qual os sujeitos e a própria deficiência são tratados de maneira abstrata, não refletindo a realidade concreta na qual se situa. Essa é uma das dificuldades inerentes a qualquer abordagem de ensino baseada no conhecimento horizontal: a complexidade de, através do estudo e da aprendizagem de um tema, promover a verticalização do conhecimento, isto é, na transição do fenômeno social da experiência empírica para o concreto pensado, mediada por conceitos e teorias.

A constante exigência de desempenho no conteúdo da matriz curricular acaba por limitar tanto os professores de Matheus quanto a própria criança com DI, na capacidade de refletir sobre sua realidade e, a partir dessa reflexão, estabelecer uma autorreflexão para atuar efetivamente nela. Quando a prática pedagógica se concentra exclusivamente no desempenho em um determinado conhecimento, e não no desenvolvimento humano, as atuações dos professores, com algumas exceções, não atendem às necessidades de Matheus. Assim, ele permanece na sala de aula sem atividades adequadas, tornando-se invisível para as questões de alfabetização. E, ao invés de receber recursos e estratégias didáticas adequadas no contexto da sala de aula regular, Matheus é encaminhado para o AEE, durante o horário escolar, atuando como um substituto, e não como um complemento, à sua educação.

Isso fica evidente nos diversos registros de seu histórico escolar e prontuário de AEE, nos quais Matheus é descrito pelos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental I, bem como do AEE, como uma criança que se socializa bem, contudo, enfrenta dificuldades na alfabetização, permanecendo entre os níveis pré-silábico e silábico. É como se essa classificação, aliada ao laudo de DI, pudesse revelar detalhes significativos não apenas sobre o ensino oferecido a Matheus, mas também sobre suas necessidades educacionais específicas. Isso cria a impressão de que Matheus é um sujeito genérico, tornando-o invisível em seu processo de escolarização.

2.3 O palco do encontro dos sujeitos de pesquisa

Os sujeitos de pesquisa, anteriormente caracterizados, encontram-se no PADI. Fica evidente que esse encontro acontece em um contexto social específico, no qual existem valores diversificados tanto pela THC quanto pelos sujeitos envolvidos, como pais, professores-pesquisadores e crianças com DI, os quais são incorporados tacitamente à prática pedagógica. O ambiente de investigação, ao envolver interação humana, não é imune aos procedimentos de pesquisa e à sua inerente racionalidade. Pelo contrário, torna-se mais evidente a heterogeneidade da atuação dos sujeitos, que pode ser classificada em comportamentos a, b, c, entre outros.

Nessas circunstâncias de pesquisa, a criança com DI, Matheus, faz parte da minha trajetória formativa, assim como, acredito, faço parte da dele, sendo crucial destacar que, embora esse encontro tenha ocorrido por acaso, para solucionar um imprevisto durante a pesquisa, as consequências desse encontro para o meu desenvolvimento profissional não são aleatórias. Com efeito, meu processo autorreflexivo sobre a prática de ensino se aprofunda, ao analisar a aprendizagem de Matheus, não como um mero observador externo, todavia, como um professor-pesquisador que vivencia o crescimento da consciência sobre sua atuação dentro da relação social, contribuindo para a transformação gradual da intencionalidade pedagógica.

E, para compreender como ocorreu o encontro com Matheus, em minha trajetória formativa, é importante conhecer os sujeitos de pesquisa que participaram do PADI, em Marília, e sua organização para as sessões de intervenção pedagógica. Em Marília, o PADI contou com a participação de cinco crianças que frequentavam regularmente o ciclo I do Ensino Fundamental, com idades entre 8 e 12 anos, os quais possuíam laudo clínico indicando deficiência intelectual (DI) como morbidade ou comorbidade. Essa seleção excluiu crianças com outros quadros do transtorno do neurodesenvolvimento ou com necessidades educacionais de níveis de apoio.²¹

²¹ A deficiência intelectual estabelece para o processo educacional, bem como para o convívio na sociedade em geral, a necessidade de seus profissionais e pessoas ao redor pensarem sobre as dimensões e a intensidade dos níveis de apoio em diferentes áreas da vida psíquica e social com seu diagnóstico: Habilidades Intelectuais; Comportamento Adaptativo (Habilidades Conceituais), Sociais e Práticas; Saúde; Participação; e Contexto. Em cada uma das áreas, o nível de apoio e sua intensidade serão determinados pelo sujeito e caracterizados como apoio intermitente, sendo oferecidos de maneira episódica e momentânea; apoio limitado, delimitado por um tempo para a realização de uma atividade; apoio contínuo, utilizado com regularidade nas atividades de vida; e apoio pervasivo, aqueles que precisam ser constantes e requerem supervisão e intervenção de uma equipe multidisciplinar para a manutenção da própria vida (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021).

As cinco crianças foram organizadas em dois grupos, para o PADI de Marília: três delas participaram no período da manhã e duas, no período da tarde. Cada período contava com a presença de três professores-pesquisadores: dois responsáveis pela condução das sessões de intervenção pedagógica e um encarregado da observação, filmagem e, quando necessário, do apoio aos demais professores. No período da manhã, o grupo de professores-pesquisadores era formado por um doutorando, um mestre e um mestrando, todos em Educação. No período da tarde, o grupo contava com um mestrando em Educação e dois graduandos em Pedagogia.

Ao longo do projeto, o qual durou um ano, observaram-se mudanças na participação dos integrantes da pesquisa do PADI, em Marília, nos dois períodos. Entre os arranjos que se mantiveram, durante todo o projeto, foram conduzidas as seguintes pesquisas de graduação e pós-graduação, concentradas nos dados de pesquisa no período da manhã e da tarde (Quadro 1).

Quadro 1 – Pesquisas de graduação e pós-graduação realizadas a partir dos dados do PADI de Marília

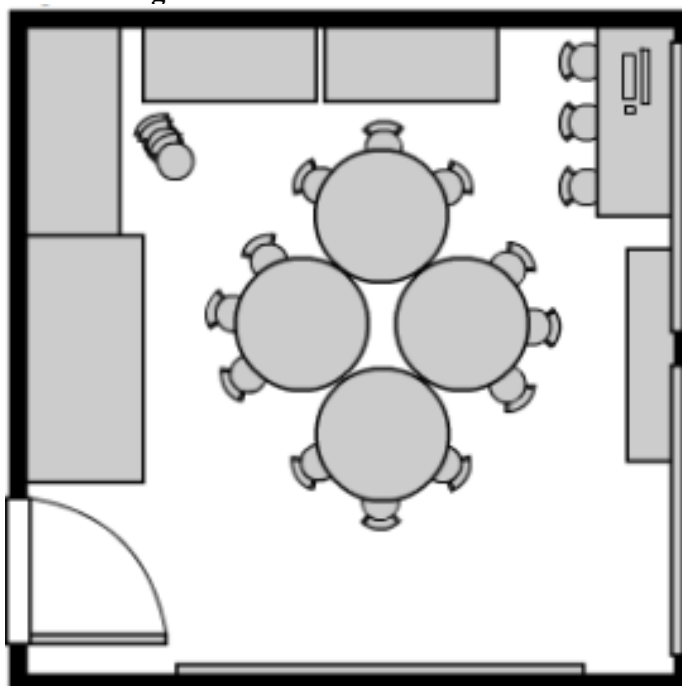
Autor:	Título	Objeto:	Ano de publicação e tipo de pesquisa:
Angelo Antônio Puzipe Papim	Alfabetização do Deficiente Intelectual: elaboração e construção de materiais pedagógicos, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural	Desenvolver materiais pedagógicos, de acordo com a teoria de Vygotsky, para promover o sujeito que ensina, na mediação pedagógica, oferecer os recursos e estratégias didáticas ajustados ao sujeito que aprende, de sorte a potencializar o seu desenvolvimento social.	2016 – Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura plena em Pedagogia
Katia de Moura Graça Paixão	Mediação pedagógica e deficiência intelectual: em cena a linguagem escrita	Investigar e analisar a mediação pedagógica, a partir de uma pesquisa de intervenção envolvendo a linguagem escrita, direcionada a estudantes com deficiência intelectual, a fim de discutir o papel do professor frente a esse processo.	2018 – Tese de Doutorado em Educação
Márcia Regina dos Reis	Constituição da linguagem escrita de uma criança considerada com deficiência intelectual: contribuições da perspectiva histórico-cultural	Examinar as possibilidades de desenvolvimento da linguagem escrita de uma criança com deficiência intelectual.	2018 – Tese de Doutorado em Educação
Angelo Antônio Puzipe Papim	A ação pedagógica na perspectiva vygotskyana: compreensão da linguagem no ato de ensinar e aprender	Compreender, com base na ação pedagógica dialógica, a função mediadora da linguagem pedagógica, na organização de processos interativos, cooperativos e dialógicos, os quais possam produzir processos com	2019 – Dissertação de Mestrado em Educação

		sentido social para professores e crianças.	
Kyvia Faria Cardoso de Sá	Teoria Histórico-cultural: Elaboração de processos compensatórios da criança com deficiência intelectual	Compreender como se dá o desenvolvimento dos processos compensatórios, quais percursos o aluno utiliza e quais instrumentos e signos foram necessários.	2022 – Dissertação de Mestrado em Educação

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados utilizados nas pesquisas provêm das sessões de intervenção pedagógica, as quais ocorriam semanalmente, em uma sala do Centro de Estudos da Educação e da Saúde (CEES), uma unidade auxiliar da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da UNESP, no câmpus de Marília, destinada ao GEPIS (Imagem 9).

Imagem 9 – Planta baixa da sala do CEES



Fonte: Elaborada pelo autor.

Nesse espaço, as sessões de intervenção pedagógica, caracterizadas por práticas de ensino dinâmicas focadas em leitura e escrita, foram realizadas por meio de atividades coletivas e individuais, centradas em temas como canções, histórias, lendas e parlendas familiares às crianças, as quais visavam ao estudo, à aprendizagem e à internalização da linguagem oral e escrita, com o professor-pesquisador atuando como mediador pedagógico.

Para as sessões de intervenção pedagógica, a equipe de professores-pesquisadores efetua semanalmente o planejamento das atividades, que inclui a definição de objetivos, conteúdos,

procedimentos e recursos a serem adotados no PIS (Figura 8). Na sequência, são definidos os recursos utilizados em cada sessão de intervenção, tendo em vista as necessidades individuais de cada criança com DI, de sorte a definir a cada atividade, principalmente, os objetivos a serem trabalhados na semana. Além disso, nesse instrumento, implementava-se a avaliação geral da intervenção, conduzida ao final pelos professores-pesquisadores, os quais também descreviam, no campo de observações, o processo de ensino e aprendizagem que consideravam relevantes para o planejamento subsequente do PIS.

Figura 8 – Plano de Intervenção Semanal

PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL – PADI Plano Intervenção Semanal – PIS											
Grupo: [☐] Manhã [☐] Tarde PLANO Nº: _____ DATA: __/__/____											
Presentes: Interventores: Observadores:											
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td colspan="3" style="padding: 5px;">Objetivo geral:</td> </tr> <tr> <td style="width: 33%; padding: 5px;">Conteúdos:</td> <td style="width: 33%; padding: 5px;">Objetivos:</td> <td style="width: 33%; padding: 5px;">Procedimentos e recursos:</td> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>			Objetivo geral:			Conteúdos:	Objetivos:	Procedimentos e recursos:			
Objetivo geral:											
Conteúdos:	Objetivos:	Procedimentos e recursos:									
Avaliação Geral da Intervenção: 											
Observações: 											

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir dos dados do PADI (2014).

As sessões de intervenção pedagógica do PADI (Quadro 2) contaram com vinte e oito encontros, realizados nos períodos manhã e tarde. A primeira sessão de intervenção pedagógica, em 18 de abril de 2014, consistiu em uma aula de apresentação para ensejar o vínculo entre os professores-pesquisadores e as crianças com DI. O restante das sessões de intervenção pedagógica se deu entre os meses de maio e novembro, totalizando vinte e seis encontros. Para subsidiar as sessões de intervenção pedagógica do PADI, foram definidos 13 temas centrais, cada um com uma representação visual própria, os quais geralmente são explorados em atividades ao longo de dois ou três encontros. Cada um dos temas trabalhados compunha o contexto da sala de aula e orientava o ensino, através de histórias autorais, canções populares,

parlendas, trava-línguas, entre outros, ilustrados em animações, *softwares* pedagógicos e atividades impressas, cada um relacionado a um tema central específico.

Quadro 2 – As sessões de intervenção pedagógica do PADI de Marília

Temas centrais das estratégias de intervenção pedagógica	PIS das sessões de intervenção realizadas por tema	Total de sessões de intervenção conforme o tema	Datas nas quais os temas foram aplicados
Identidade	2; 3; 4	3	28/04; 05/05; 12/05
Barata	5; 6	2	26/05; 02/06
Rato	7; 8	2	09/06; 16/06
Seu Lobato	9; 10; 11	3	23/06; 30/06; 07/07
Lúdico	12	1	14/07
Canoa	13; 14; 15	3	11/08; 22/08; 25/08
Caranguejo	16; 17	2	01/09; 08/09
Pirulito	18; 19	2	15/09; 22/09
Tatu	20; 21	2	29/09; 06/10
Aranha	22;	1	13/10; 20/10
Cotia	23	1	27/10
Gato	24; 25	2	10/11; 17/11
Macaco	26, 27	2	24/11; 1/12

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados do PADI (2014).

As sessões de intervenção pedagógica eram divididas em duas partes: uma dedicada à atividade coletiva e a outra, à atividade individualizada. A primeira proporciona aos professores e crianças uma rotina consistente, em cada encontro, com o objetivo de estimular a criação e a manutenção de vínculos, bem como a interação social e a participação em atividades lúdicas, como, por exemplo: de início, professores e crianças deveriam cantar a música “Bom dia”/“Boa tarde” (Anexo D) – dependendo do período em que se dava a sessão de intervenção –, recitando, a cada repetição da estrofe, o nome de cada membro do grupo; na sequência, os acontecimentos do encontro anterior eram retomados com as crianças e, caso houvesse, a lição de casa era conferida; ao término do relato dos estudantes, começava-se a atividade de organizar, no cartaz de nomes, os nomes dos participantes presentes no dia – estes estavam impressos em uma folha de papel plastificada, a qual exigia dos estudantes a leitura e a identificação da pessoa correspondente ao nome. Após completar o cartaz de nomes, os professores iniciavam as atividades individualizadas, estabelecendo, com a ajuda das crianças, os recursos que seriam desenvolvidos na sessão de intervenção pedagógica, como, por exemplo, cantar, ler, escrever etc., sequenciando-as no cartaz de rotina – que marcava o início da aplicação do conteúdo programado no PIS. Por fim, era cantada em grupo a música de despedida (Anexo C).

É nesse palco, com o grupo do período da tarde, servindo de apoio aos professores que conduziam as atividades coletivas e individuais, além das filmagens e as observações das sessões de intervenção pedagógica, que encontro Matheus. Para todos os professores-pesquisadores, cuja atuação se fundamentava na THC, a reflexão sobre a *práxis* pedagógica, ou seja, a relação entre teoria e prática, tornou-se um objetivo tanto pessoal quanto coletivo. E, para compreender essa dialética, era preciso muito mais do que refletir sobre a sessão de intervenção pedagógica: era necessário se entregar a um labirinto de perguntas, de problemas, que leva a pensar aquela experiência empírica com uma realidade teórico-conceitual diferente. E uma estratégia de pesquisa comum é colocar o fenômeno observado, a partir de algo que é capaz de refletir as atitudes dos sujeitos. O problema enfrentado é que as mudanças nas FPS, geradas pela internalização de princípios presentes nos instrumentos culturais, os quais medeiam as atuações dos sujeitos que ensina e que aprende, não estão dissociadas do sujeito que as objetiva, por sua intenção, motivação e atuação no contexto, de sorte a transformá-lo.

Se esse aspecto é fundamental na transformação não apenas do contexto, mas também do próprio sujeito, e vice-versa, uma questão fundamental é conhecer como o professor-pesquisador aprende a ensinar, em função da perspectiva da THC, que requer desse sujeito a capacidade de autorrefletir sobre sua atuação, no contexto de ensino, colocando-a, bem como a atuação da criança que aprende, como seu objeto de estudo, a fim de aumentar sua consciência e sua intencionalidade pedagógica.

Pois bem: embora esse problema venha gerando reflexão em mim, desde a graduação, passando pelo Mestrado e avançando para o Doutorado, surgem questões sobre o procedimento metodológico para evidenciar a autorreflexão do professor-pesquisador, como um movimento interno que ocorre no ato do ensino e se aprimora a partir dele, sendo balizado pelo processo de aprendizagem de outro sujeito. A posição de observador possibilita traçar uma linha de consciência, com base na experiência empírica, para identificar, na atuação do outro, um fenômeno específico que acontece no contexto de ensino e aprendizagem, de modo a relacioná-la com o paradigma da THC.

Contudo, essa perspectiva representa apenas um dos ângulos de observação do fenômeno, que, ao se alinhar com o paradigma da THC, busca conceituá-lo como objeto passível de generalização. Porém, essa análise permite somente compreender a atuação do sujeito que ensina e aprende, a partir de uma dinâmica complexa, a qual é, por sua natureza, difícil de controlar completamente e, conseqüentemente, de entender, em sua totalidade. Dessa maneira, a observação acaba por deixar como ponto cego a autorreflexão do professor-

pesquisador sobre sua atuação ao ensinar outro sujeito a se engajar ativamente em sua própria aprendizagem, formando uma unidade dialética de interatuação.

Logo, para os objetivos desta pesquisa, na análise da trajetória formativa do professor-pesquisador, o critério para a seleção das sessões de intervenção pedagógica, assim como as cenas a serem analisadas, deve basear-se na interatuação entre o primeiro sujeito, o autor da pesquisa, e o segundo sujeito, a criança Matheus, no processo de ensino e aprendizagem, durante as atividades individuais. Dessa forma, excluem-se as sessões de intervenção pedagógica nas quais o autor da pesquisa desempenha o papel de observador e apoio pedagógico para os professores que conduzem as atividades coletivas e individuais.

Tendo em conta esses princípios, e de acordo com os critérios de seleção das cenas²², foram selecionadas para análise três sessões de intervenção pedagógica (Quadro 3), que ilustram a *práxis* pedagógica do professor-pesquisador com a criança Matheus. Esse conjunto de vivência induz a uma autorreflexão sobre como aprender a ensinar a linguagem oral e escrita, visando a construir uma metodologia de ensino capaz de ampliar sua consciência e intencionalidade pedagógica, indo além da mera reprodução do que está estabelecido no PIS.

Quadro 3 – Sessões de intervenção pedagógica selecionadas para análise

Número da sessão de intervenção pedagógica	Data de realização	Temas centrais das estratégias de intervenção pedagógica
Sessão 13	11/08	Canoa
Sessão 15	25/08	Canoa
Sessão 26	24/11	Macaco

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados do PADI (2014).

As cenas selecionadas das sessões de intervenção pedagógica serão transcritas a partir do acervo de filmagens do PADI de Marília, com o objetivo de compor o contexto de ensino e aprendizagem no qual o professor-pesquisador interatua com a criança Matheus, de sorte a construir o processo de ensino dinâmico e criativo que transforma, a todo momento, tanto o ambiente quanto a consciência e a intenção de cada sujeito, ao longo do tempo.

É através dessa passagem de tempo que se poderá identificar, na trajetória formativa do professor-pesquisador, no PADI, o processo de transformação vivenciado no contexto social e no âmbito psicológico, ocorrente por meio de sua atuação no estudo, na aprendizagem e no

²² Os critérios de seleção das cenas consistem em, primeiro, identificar o professor-pesquisador como sujeito do processo de ensino, juntamente com a criança com DI; segundo, verificar o impacto de sua subjetividade em sua atuação de ensino; e, terceiro, examinar como a consciência de sua intenção pedagógica transforma sua atuação, ao ensinar a linguagem oral e escrita para a criança com DI.

desenvolvimento, afetando tanto a si quanto ao aprendiz, os quais juntos, a partir da práxis pedagógica, formam uma unidade dialética.

2.4 O prólogo das cenas selecionadas

Antes de iniciar a apresentação e a análise das cenas, é essencial destacar que, para cada participante da pesquisa do PADI, a passagem de tempo é marcada por um desenvolvimento pessoal, reflexo da mudança da maneira de ensinar e aprender, concebido como uma unidade dialética do contexto social. Assim, para os professores-pesquisadores, isso se manifesta na forma como compreendem e conduzem o ensino da linguagem oral e escrita. Já para as crianças com DI, a aprendizagem assume uma nova dinâmica, na qual sua atuação com os instrumentos culturais, aliada à mediação pedagógica, favorece sua aprendizagem, no seu próprio ritmo. Com isso, ao mudar o foco das atuações dos sujeitos da cobrança por desempenho para o processo de estudo, transforma-se a relação deles com a função atribuída ao ensino e à aprendizagem. Essa mudança acarreta, conseqüentemente, o ajuste da cadência entre o sujeito que ensina e o sujeito que aprende, respeitando o tempo necessário para a produção social e internalização da cultura elaborada.

Por conta disso, torna-se possível avaliar o desenvolvimento da criança Matheus, de forma histórica, em vez de comparativa, observando certas capacidades relacionadas à linguagem oral e escrita que ele apresentou, no início das sessões de intervenção pedagógica, contrastando-as com as apresentadas em outros momentos. Conseqüentemente, o professor-pesquisador tem a possibilidade de autorrefletir sobre sua atuação, na *práxis* educacional, trazendo esses processos para sua consciência, de sorte a determinar uma intenção pedagógica condizente com sua vivência, a fim de aprender a produzir novas maneiras de ensinar.

Não se trata de instrumentalizar o professor-pesquisador, porém, de possibilitar que ele realize uma avaliação crítica, tanto de sua própria atuação de ensinar quanto da atuação da criança com DI, em aprender, mediante uma atividade alinhada ao desenvolvimento de ambos os sujeitos. Nesse sentido, para o PADI de Marília, foi desenvolvido um Referencial de Avaliação de Intervenção (RAI)²³ (Anexo D), destinado a estabelecer parâmetros que

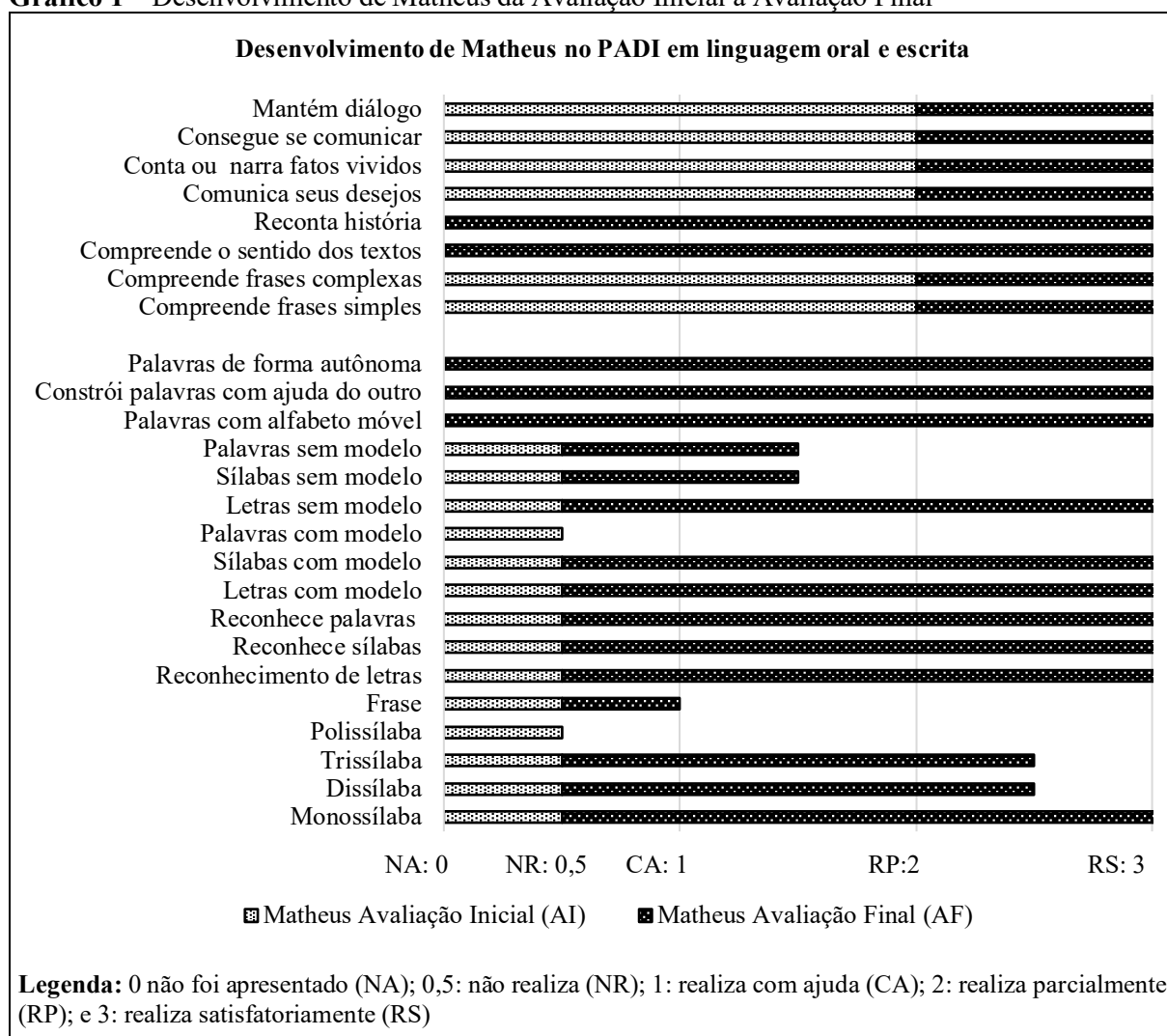
²³ Esse instrumento foi empregado para instaurar, como o nome indica, um referencial em relação aos domínios da linguagem oral e escrita, em função de três indicadores: Leitura, Escrita e Linguagem (comunicação); estes podem ser graduados, com valores de zero a três, sendo 0 equivalente a não foi apresentado (NA); 0,5: não realiza (NR); 1: realiza com ajuda (CA); 2: realiza parcialmente (RP); e 3: realiza satisfatoriamente (RS) – sendo

permitem, além de identificar o nível de aprendizagem das crianças participantes da pesquisa sobre a linguagem oral e escrita, oferecer um caminho para o professor desenvolver e explorar, na mediação pedagógica, os recursos pedagógicos e as estratégias didáticas adequadas para o ensino.

Por ser considerada uma unidade dialética, apesar da aparente contradição, professor e criança se desenvolvem juntos, em uma trajetória formativa compartilhada, como a do PADI. Portanto, é essencial reconhecer que as sessões de intervenção pedagógica e as cenas são partes de um processo histórico no qual as necessidades de aprendizagem da linguagem oral e escrita da criança Matheus são gradualmente desenvolvidas pelo processo de ensino que o professor implementa, através de atividades, recursos e estratégias, nesse contexto social, que é ao mesmo tempo o resultado de uma reflexão social acerca de uma prática pedagógica como o fruto da autorreflexão do professor, durante o ato de ensinar.

Em vista disso, ao analisar as cenas, é essencial considerá-las como parte de um processo histórico de desenvolvimento, composto de múltiplas determinações, no âmbito social e psicológico, por um conjunto de atividades que desafia a criança Matheus a mobilizar seu pensamento, tomar decisões e buscar autonomia, em sua interação com as funções dos instrumentos culturais da linguagem oral e escrita presentes no meio social. Por conseguinte, é necessário que o professor pense no ambiente de ensino, numa perspectiva mais ampla, a qual vá além da mera reprodução de conhecimentos e abrace uma abordagem criativa do ensino. E todo esse movimento complexo e dinâmico se dá no intervalo de tempo entre a Avaliação Inicial (AI) e a Avaliação Final (AF) da criança Matheus (Gráfico 1), em seu processo de aprendizagem da linguagem oral e escrita (faltou a legenda no gráfico).

indicativos da ZDI, isto é, um recurso para avaliar e intervir em FPS que estão em desenvolvimento, a partir dessa unidade de análise, composta pelo professor e criança com DI. Por conseguinte, essas graduações não se referem às atividades que a criança com DI consegue ou não fazer com ajuda ou sem ela, sendo apenas um meio para investigar e intervir na FPS em desenvolvimento, de modo a organizar, no contexto social, os instrumentos culturais adequados para, juntamente com a mediação pedagógica, compor a história de atividades sociais que favorecem a internalização dessa função do viés social para o psicológico.

Gráfico 1 – Desenvolvimento de Matheus da Avaliação Inicial à Avaliação Final

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados do PADI (2014).

Ao examinar o Gráfico 1, que ilustra a trajetória formativa de Matheus, no PADI, nota-se claramente o aumento de suas FPS em cada item relacionado à sua aprendizagem na linguagem oral e escrita, ao longo das sessões de intervenção pedagógica. Esse aumento é corroborado pelas pesquisas de Paixão (2018), Reis (2018) e Papim (2019), com as demais crianças com DI participantes do PADI de Marília. Porém, um detalhe que escapa à leitura do gráfico, em grande parte devido à formação e à tradição científica habituada a fracionar os fenômenos sociais ao seu mínimo observável, é a aprendizagem do professor-pesquisador em criar as condições sociais adequadas para o ensino da linguagem oral e escrita, o qual envolve equacionar a criação de recursos pedagógicos e estratégias didáticas às capacidades reais e potenciais das crianças com DI em aprender um novo conhecimento, a partir da base cultural internalizada.

Dessa forma, por trás da aprendizagem de Matheus, encontra-se a aprendizagem do professor-pesquisador em estudar a THC e conceber o ensino, com o objetivo de realizá-lo com consciência e intencionalidade pedagógica, na *práxis* educacional. Consequentemente, como será visto a seguir, é essencial enfatizar o esforço do professor-pesquisador em estabelecer, em sua atuação, as situações sociais que tornem o ensino uma fonte concreta de engajamento para a criança com DI, bem como para os demais sujeitos, incentivando-os a atuarem ativamente em sua aprendizagem. Isso implica reconhecer que ensino e aprendizagem constituem uma unidade, na qual a interatuação é fundamental para o desenvolvimento das FPS, tanto do sujeito que ensina quanto do que aprende.

2.4.1 A cena da sessão de intervenção pedagógica 13, do tema Canoa

Na estrutura do PADI, seguindo um parâmetro da THC, a prática pedagógica é organizada coletivamente entre os professores-pesquisadores e a coordenadora da pesquisa, com o objetivo de determinar as condições materiais para o desenvolvimento das FPS das crianças com DI. A experiência compartilhada nos encontros realizados após as sessões de intervenção pedagógica oferece aos professores-pesquisadores a possibilidade de, desde diferentes pontos de vista, refletir sobre o que foi vivenciado na sessão de intervenção pedagógica recém-concluída. Essa reflexão permite colher impressões que são fundamentais para projetar futuras sessões de intervenção pedagógica, de maneira a sintetizar no PIS uma intenção pedagógica. Desse modo, os professores-pesquisadores, entre uma sessão de intervenção pedagógica e outra, têm tempo e direcionamento para estudar, elaborar recursos pedagógicos e estratégias didáticas que serão utilizadas no ensino.

Em vista disso, o PIS, enquanto representação de um processo histórico de ensino e aprendizagem, é o ponto de partida para o estudo do professor-pesquisador, mas não constitui o ponto de chegada, nem do ensino nem da aprendizagem. Isso significa que o ensino e a aprendizagem não se equiparam a algo pronto, semelhante a um alimento enlatado que será aberto, servido, consumido e digerido pelos sujeitos. Pelo contrário, nos termos do PADI, o ensino e a aprendizagem são comparáveis a um banquete caseiro, no qual os sujeitos, utilizando os ingredientes e a receita, preparam, a seu modo, o que será servido e consumido. Estendendo a metáfora entre o ato de retirar um alimento da lata e o de preparar a refeição, o que está em jogo não é apenas a aparência do que é servido, todavia, a essência de sua produção, que

repercute diretamente no sujeito que a consome. No caso da *práxis* educacional, o impacto é observado no desenvolvimento das FPS, tanto de quem ensina quanto de quem aprende.

Isso acontece justamente porque, enquanto quem ensina aprende a ensinar, quem aprende, de maneira semelhante, reorganiza os instrumentos culturais internalizados com o que lhe é ensinado, no contexto social. É nesse movimento de externalização e internalização da função dos instrumentos culturais que o ensino e a aprendizagem ocorrem. Não como algo pronto, mas como uma atuação ativa dos sujeitos que organiza, improvisa e cria novas formas de apresentar a função de um instrumento cultural, com base em condições materiais iniciais.

No contexto do PADI, essas condições são delineadas no PIS (Quadro 4), com a íntegra do documento disponível no Anexo E.

Quadro 4 – Trechos do PIS correspondente ao tema Canoa

PIS – Sessão nº 13, de 11/8		
Conteúdos:	Objetivos:	Procedimentos e recursos:
Linguagem oral e ludicidade: música.	Ser capaz de compreender os fatos apresentados e relembrar a sequência da música, oralizar palavras e frases da música e participar da dramatização.	• Cantar a música “A canoa virou”, com o apoio de imagens e a letra da música.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados do PADI (2014).

Por conseguinte, cabe aos professores-pesquisadores, em colaboração com as crianças com DI, escolher o melhor modo de produzir, no contexto da prática pedagógica, o que foi estabelecido no PIS. Executar essa tarefa não é fácil, pois exige que o professor-pesquisador consiga rapidamente autorrefletir sobre sua própria atuação, em função da interação com o outro, que interpreta e atua no contexto social, à sua maneira, trazendo sua curiosidade e demais FPS para o processo de ensino e aprendizagem. Compreender a dimensão real dos sujeitos, para ajustar adequadamente o tempo de atuação, representa um desafio significativo, especialmente ao se considerar a mediação pedagógica, como ilustrado na cena seguinte (Quadro 5).

Quadro 5 – Cena 1 da Sessão nº 13, de 11/8

Situação: Os professores-pesquisadores e as crianças Matheus e Bruna (que não era assídua e acabou desistindo de participar no PADI de Marília) estão sentadas à mesa. Por estarmos em quatro pessoas, atuei como professor-pesquisador. Dessa forma, cada uma das crianças, Matheus e Bruna, está acompanhada por um professor-pesquisador, com o objetivo de realizar a atividade de explorar e interpretar a música “A canoa virou”. As figuras com a sequência da música foram apresentadas por um computador, posicionado à frente dos participantes, e a troca de figuras era controlada pelo <i>mouse</i>, pelo professor-pesquisador. Professor-pesquisador: - Preste atenção, Matheus, à sequência da música “A canoa virou”! Nesse momento, Matheus olhava para fora da sala pela janela, enquanto os professores-pesquisadores preparavam a animação no computador. Observando a outra professora-pesquisadora, percebi que Matheus

direcionava sua atenção à atividade, quando tocado no ombro ou nas mãos, pelos professores-pesquisadores. Porém, o gesto causou espanto em Matheus, que, num primeiro momento, saltou da cadeira. Todos riram e, assim que os ânimos se acalmaram, perguntamos às crianças se podíamos dar início à sequência de imagens.

Matheus: - [Fazendo um aceno com a cabeça, em sinal de consentimento] Aquário! – exclamou, ao ver a primeira figura da sequência, que mostra uma criança brincando com um aquário gigante, uma boneca e um barquinho.

Matheus tem prazer em brincar com os animais de criação, no seu quintal, e com os peixes do aquário, na casa dos pais. Apesar de essa característica ter servido como referência para ilustrar a música "A canoa virou", não utilizamos essa referência para iniciar a atividade imediatamente, porque nossa atenção, tanto minha quanto da outra professora-pesquisadora, estava focada em iniciar a atividade e incentivar a cantar a letra, mas sem explorar as figuras. Na posição de observador, não percebi quão difícil é iniciar uma atividade de ensino, uma realidade que se tornou evidente, durante o momento de ensino com Matheus. Prontamente, compartilhei minha insegurança com a outra professora-pesquisadora. Ela, mais experiente, sugeriu cantar a música, marcando o ritmo com palmas. Segui seu exemplo, na minha atuação com Matheus.

Professor-pesquisador: - [Em uma reação reflexa, repeti para Matheus as instruções de bater palmas enquanto canta a letra da música e completei, dizendo] Você consegue me acompanhar?

Matheus: - [Levantando-se em sua cadeira] Consigo.

Professor-pesquisador: - [Ao notar a reação da criança, embora sem compreendê-la completamente, sugeri] Vamos cantar a música sentados na cadeira, para ver a tela do computador.

Matheus: - [Demonstrando entusiasmo e apontando para as imagens na tela do computador] Sim, vamos fazer!

Os professores-pesquisadores prosseguiram com a atividade, cantando e batendo palmas, conforme a regra previamente estipulada, enquanto as crianças permaneciam sentadas, acompanhando atentamente o desenrolar da atividade. A atividade era liderada pelos professores-pesquisadores, os quais estimulavam com gestos e olhares as crianças repetirem o refrão, cantado e batendo palmas. Após algumas rodadas e, percebendo que eles cantavam corretamente, os professores-pesquisadores passaram para a próxima atividade.

Observação: O primeiro contato com a criança Matheus, em uma situação de ensino, não mais como um observador distanciado, revelou-se desconcertante e desorganizador, o que, a princípio, não era necessariamente negativo. Isso ocorreu porque minha atuação, na natureza dinâmica e espontânea da prática pedagógica, se desencontrou com o sujeito imaginado, dando prioridade ao sujeito real.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do acervo de filmagens do PADI (2014).

Essa pequena cena ilustra, enquanto parte da experiência pedagógica, um evento que proporciona um salto qualitativo na minha maneira de conceber o processo de ensino e aprendizagem, tanto de forma reflexiva quanto autorreflexiva. Para validar essa percepção, a qual surge dessa tensão, é necessário conceber a trajetória formativa do professor-pesquisador como um fenômeno estendido do âmbito teórico e técnico, pertencente aos espaços e tempos escolares, para incorporar as dimensões sociais, culturais e ontológicas, as quais são pouco abordadas pelas pesquisas pedagógicas de cunho tecnicista, que deixam o saber pedagógico solto no ar, ignorando os fenômenos sociais, culturais, econômicos e políticos. Todavia, no aspecto dialético, isso implica reconhecer o professor-pesquisador como sujeito social e enfronhado historicamente nessa complexidade, capaz de transformar sua atuação, conforme as circunstâncias sociais e pessoais.

O importante, pois, é examinar a cena para iluminar os horizontes ainda encobertos, para aprofundá-los, o que só é possível fazer metodologicamente, refletindo sobre as cenas com inflexões, conjunturas e perspectivas. Contudo, embora o método dialético sirva à reflexão, simultaneamente, ele diferencia-se dela, por meio da inclusão da autorreflexão, que é ontológica e histórica, recusando-se, portanto, a uma condição meramente reflexa. Assim, a análise da cena é composta por unidades dialéticas: reflexão e autorreflexão, eu e outro, ensino e aprendizagem, somando-se a um arcabouço complexo da *práxis* educacional, que leva o ensino de um conhecimento da cultura ao nível experiencial e, posteriormente, ao nível da percepção teórico-conceitual.

Nessa perspectiva, ao considerar a mediação pedagógica, o ensino de um conhecimento confere a ele uma característica provisória, porque, no processo de ensino e aprendizagem, o conhecimento se torna uma unidade dialética. Nela, de um lado, encontra-se sua função historicamente fixada e, de outro, a necessidade de constituí-la socialmente. E isso se revela na descoberta, na criação, na interrogação, na problematização, no momento e no tempo diferente, quer do professor-pesquisador, quer da criança com DI, mas entrelaçados dialeticamente. Logo, a minha atuação como professor-pesquisador, ao observar a criança que age espontaneamente, tendeu a reproduzir um comportamento fossilizado²⁴ pelos anos de formação no modelo educacional tradicional, o qual privilegia colocar a atividade e o desempenho obtido nela como foco do ensino, em detrimento do desenvolvimento da função psicológica presente na atividade realizada, reificando²⁵ o professor e sua identidade profissional.

²⁴ A THC concebe o comportamento fossilizado como os princípios presentes na conduta dos sujeitos, que são organizados, instituídos e legitimados na sociedade, os quais se perpetuam tacitamente entre os sujeitos e se internalizam, em sua trajetória de vida, como mediadores que condicionam as relações de produção da vida social em toda a sua complexidade, incluindo as relações de classe. No processo educacional, por exemplo, o comportamento fossilizado, tanto no contexto social quanto nos professores, equipara o ensino e a aprendizagem ao movimento de transmissão, recepção e reprodução do conhecimento. São comportamentos naturalizados que integram a subjetividade, sendo, portanto, difíceis de serem identificados, desnaturalizados e transformados, quer no âmbito social, quer no psicológico (Vygotsky, 2001).

²⁵ A reificação do professor o coloca em uma atitude de observação e reprodução do processo de ensino e aprendizagem, que esquece sua humanidade. Assim, de forma indulgente e passiva, ele passa a não ser mais afetado existencialmente pelos acontecimentos da *práxis* educacional, na qual o estudante, bem como a si mesmo, é considerado uma coisa, metricamente definida. Por conseguinte, a reificação forma o hábito, nos sujeitos, de perceber as relações sociais e os próprios potenciais constitutivos da subjetividade como um fenômeno neutro, autocentrado e egocêntrico, distanciando-se em relação aos afetos e ao psiquismo humano, como se as atividades humanas possuíssem as qualidades de um objeto que podem ser computadas pela técnica e não pelo engajamento prático dos sujeitos com o contexto social. Esquece-se, no processo de reificação, de que os seres humanos desempenham suas atividades compostas de afetos, cujo engajamento subjetivo e intersubjetivo produz necessidades, motivações e desenvolvimento humano. Consequentemente, as atividades passam a ser percebidas como mera relação de troca, na qual o esforço na atividade gera uma recompensa quantificável, uma mercadoria, e não a promoção do desenvolvimento humano (Honneth, 2018).

Dessa forma, o início não parte da atuação do outro, mas de quem detém o poder de sinalizar o início e a cadência de desenvolvimento da atividade. Essa cena revela a falta de consciência, tanto pessoal quanto social, para acessar a ZDI e, a partir dela, a dialética do conhecimento, que permite a construção da mediação pedagógica intencionada, de sorte a favorecer a atuação dos sujeitos sociais, nas atividades, com a função do instrumento cultural. Porém, a formação tradicional é antítese dessa perspectiva, gerando uma posição estranhada para o professor-pesquisador atuar no ensino junto à aprendizagem, sem levar em conta o ensino como atividade restrita à reprodução de conhecimento e de uma metodologia legitimada, contudo, distanciada da experiência empírica.

Embora meu comportamento se apresente com referenciais fossilizados, na dinâmica com o outro professor-pesquisador, é estabelecida uma solução comum para iniciar a atividade, a qual precisa ser realizada naquele contexto, seja com foco na função, seja no desempenho, ou em algo intermediário. Desse modo, antes de investigar e intervir nas funções psicológicas de Matheus e sua parceira, os professores-pesquisadores buscam viabilizar caminhos mais adequados para transformar as funções psicológicas desenvolvidas pela formação tradicional e, assim, fortalecer aqueles comportamentos que se inclinam para a atuação conjunta de ensino e aprendizagem, segundo referenciado na THC.

Nesse sentido, a dialética reflexiva e a autorreflexão dos professores-pesquisadores enseja problematizar os seus comportamentos fossilizados, durante o processo no qual aprenderam a ensinar. O comportamento de ensino fossilizado, típico do ensino tradicional e particularmente evidente no ensino de crianças com DI, pode ser uma fonte de sofrimento não apenas para o professor, o qual busca extrair o máximo desempenho no ensino, quanto para a criança, que não atinge o nível de desempenho esperado na aprendizagem. E, para mim, evidenciar esse comportamento, operando durante a atividade, através da minha atuação de ensino, despertou a consciência, inacessível enquanto observador, de buscar desnaturalizar esses comportamentos, a fim de oferecer novos mediadores.

2.4.2 A cena da sessão de intervenção pedagógica 15, do tema Canoa

Ao analisar minha trajetória formativa como professor-pesquisador, percebo que a aprendizagem não ocorre apenas pela experiência. Ao contrário, repetir o mesmo comportamento reprodutivo vezes seguidas leva ao mesmo resultado. Por exemplo, ao enfrentar a dúvida de um aluno, o professor, ao final da explicação, retoma o conteúdo na forma que

originou a questão, na esperança de que a repetição dessa exposição se mostre como um mediador mais efetivo do que foi, para solucionar a dúvida, na abordagem inicial. Acontece, com essa atitude, a valorização da memorização dos passos, a qual ocorre desfocada da função do conhecimento e de seus instrumentos culturais, como princípio do estudo, do ensino e da aprendizagem. Nesse aspecto, o comportamento disciplinado, ordeiro e repetitivo, juntamente com tudo o que está relacionado a eles, como atenção, concentração e memória, entre outras FPS, são formados como valores, partilhados entre quem ensina e quem aprende, indispensáveis ao processo educacional.

A partir desses valores, fossiliza-se, dia a dia, um comportamento centrado no desempenho, legitimado por valores que ignoram o fazer coletivo e a interatuação dos sujeitos enquanto palco do processo de ensino e aprendizagem. Assim, essa interseccionalidade é deliberadamente suspensa, em benefício do desempenho individual. Esse fator cria a impressão inicial de que os sujeitos e os processos educacionais são entidades autônomas, existindo por si mesmos, e que não estão interconectados pelo social, pela cultura, pela economia, pela política e pela história, elementos que estabelecem para eles uma função, uma consciência, uma intencionalidade e uma identidade, tanto social quanto subjetiva.

Esse comportamento pode ser considerado fossilizado, devido ao conflito contraditório inconsciente que lhe subjaz. No caso dos professores-pesquisadores, pelo menos essa era minha impressão na época e continua sendo atualmente, de forma latente, existe uma parte consciente deles que deseja ensinar crianças com DI de acordo com suas necessidades específicas em utilizar a função de um instrumento cultural na atividade proposta. Por outro lado, existe uma parte inconsciente no professor-pesquisador que inclina seu comportamento a seguir o planejamento original, no processo de ensino. Dessa maneira, o ensino da criança com DI é caracterizado não pela sua necessidade de aprender uma nova função psicológica, em função das que já estão desenvolvidas, mas pelo desempenho obtido durante a execução da atividade realizada.

Essa é a típica armadilha do processo de ensino, para a qual não há saída, exceto refazendo os passos que levaram até ela. Isso é muito complexo, pois, em minha trajetória formativa, na educação, desde a Educação Básica até o Ensino Superior e, posteriormente, na Pós-Graduação, fui estimulado a buscar pelo desempenho no conteúdo institucionalmente legitimado, registrado no histórico escolar e no currículo Lattes. Desse modo, com a atuação como professor-pesquisador no PADI e o estudo da THC, surge uma consciência do conflito interno entre o desejo de ensinar a função de um instrumento cultural, a partir da mediação

pedagógica para a aprendizagem da criança com DI, e o medo²⁶ de não atingir o desempenho esperado na sua atuação, no decorrer do processo de ensino. Contudo, esse conhecimento não ajuda muito, quando a atuação no processo de ensino excede a capacidade do professor-pesquisador de autorregular seu comportamento.

O conflito decorrente dessa contradição requer novos mediadores, quer internos, quer externos, para refletir e, conseqüentemente, autorrefletir sobre a atuação no ensino. Estudar um novo conjunto de princípios educacionais, os quais se diferenciam dos presentes nos comportamentos fossilizados, implica explorar diferentes maneiras de efetuar a mediação pedagógica. Esse processo envolve aprender a ensinar a partir da experiência empírica, formada tanto pela própria atuação quanto pela atuação da criança Matheus e de outros sujeitos sociais. Conseqüentemente, a cena dois acontece durante o ensino do trecho seguinte do PIS (Quadro 6), o qual está disponível integralmente no Anexo F.

Quadro 6 – Trechos do PIS correspondente ao tema Canoa

PIS – Sessão nº 15, de 25/8		
Conteúdos:	Objetivos:	Procedimentos e recursos:
Leitura, interpretação, sequência lógica e ludicidade.	Ser capaz de compreender os fatos apresentados e relembrar a sequência da música, interpretar os gestos apresentados e associá-los a trechos da música.	O professor fará a dramatização da música: “A canoa virou” (com gestos e dobradura da canoa) e os alunos deverão identificar qual frase representa a parte da música apresentada (apoio da escrita, imagens da sequência. Exemplo: a canoa virou; que não soube remar; se eu fosse um peixinho).

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados do PADI (2014).

E, para esse contexto de ensino, a mera consciência do professor-pesquisador acerca da contradição existente entre seu desejo e seu medo de ensinar faz com que a atuação de ensino seja um esforço para vencer a si mesmo. Porém, sem ter muitos elementos para autorreflexão, o fracasso, nesse sentido, parece significar submissão a um destino inaceitável, que é repetir o comportamento fossilizado. Todavia, na realidade, isso significa autoaceitação dos limites

²⁶ Para Vygotsky, em seus estudos sobre a teoria das emoções, na qual a emoção (e, por conseguinte) o medo não é uma simples força natural e instintiva de sobrevivência, mas consiste, também, em uma função psicológica superior que se constitui na mediação entre sujeito e contexto. Assim, as emoções não precisam ser reprimidas, mas sua expressão subordinada, de forma voluntária, a um fim, em uma atividade relacionada ao contexto de vida. As emoções, como o medo, enquanto uma função psicológica superior, transitam da conduta involuntária à regulação externa, própria das relações sociais e dos meios culturais, a princípio, externos e, posteriormente, internos, regulando voluntariamente a expressão da emoção pela própria consciência. Certamente, a vivência das emoções e sua expressão em relação a uma situação serão distintas, de sujeito para sujeito (Vygotsky, 1998, 2004; Toassa, 2009).

definidos por uma trajetória formativa, o que enseja mudanças, como fica evidente na cena dois (Quadro 7).

Quadro 7 – Cena 2 da Sessão nº 15, de 25/8

Situação: Como de costume, estávamos sentados, os cinco, em duas mesas juntas. Os dois professores-pesquisadores, responsáveis pela condução da sessão de intervenção pedagógica, estavam com as crianças, seguindo as atividades previstas para o dia, enquanto ajudavam a preparar o material que seria utilizado. A partir da sessão de intervenção pedagógica 13, na qual tive que assumir a condução do ensino com a criança Matheus, fiz um acordo com a professora-pesquisadora para nos revezarmos na atividade de ensino da criança Matheus, todas as vezes que ela se sentia cansada e precisava de um tempo para descansar e recuperar a disposição. Vale lembrar que todos os professores-pesquisadores trabalharam na pesquisa, de forma voluntária, ajustando suas agendas de trabalho remunerado, bem como de estudo, para disponibilizar os dias do PADI. Para todos os envolvidos, as sessões de intervenção pedagógica eram estafantes, e as dinâmicas de ensino não eram fáceis de serem executadas, exigindo esforço e dedicação dos professores-pesquisadores e das crianças com DI, as quais frequentavam o projeto no contraturno. Nesse dia, em especial, a criança Matheus estava aparentemente cansada e relutante em participar das atividades. O meu desafio como professor-pesquisador, além de lidar com a contradição interna em relação ao ensino, era acolher emocionalmente a criança Matheus.

Professor-pesquisador: - [Sentado ao lado de Matheus, brinco com ele, fazendo cócegas em sua nuca e dizendo] Vamos olhar as figuras.

Matheus: - [Matheus sorri] Vamos.

Na sequência, Matheus se debruça sobre a mesa, indicando que quer descansar. Imaginei que, todas as vezes em que sua atenção voluntária fosse suscitada em uma atividade e, por falta de mediadores, ele e o professor ou tutor não conseguissem promover o desenvolvimento da atenção e sustentá-la por um longo período, isso reforçaria o comportamento apresentado.

Professor-pesquisador: - [Como estratégia, fiquei conversando e brincando com Matheus, a fim de direcionar sua atenção para a atividade e para os recursos pedagógicos disponibilizados] Veja as figuras, têm até peixinhos.

Matheus: - [Matheus olha para as figuras, faz sinal de não com a cabeça e aponta para o computador, o qual estava aberto na mesa à nossa frente, dizendo] Olha!

O computador era usado em diferentes atividades, para reproduzir os recursos pedagógicos no formato digital, tais como animações e sequências de quadros ilustrados da cantiga “A Canoa Virou”. Sem perceber o que o gesto de Matheus indicava sobre o foco de sua atenção, compreendi que, se incorporasse o computador novamente à atividade realizada, ofereceria à criança um elemento imprescindível para a mediação pedagógica. Porém, ao reintroduzir o computador na atividade, isso alteraria a dinâmica fixada pelo outro professor-pesquisador. Diante da contradição vivenciada, prevaleceu em mim o medo de que, ao alterar a dinâmica social estabelecida pelo outro professor-pesquisador para o desenrolar do ensino, o resultado imaginado nos objetivos do PIS não ocorresse, como de fato não aconteceu. Assim, durante toda a atividade na qual atuei com Matheus, optei por continuar com a estratégia inicial de orientar seu reflexo, em vez de focar na função psicológica da atenção.

Observação: O grupo social, do qual o professor-pesquisador faz parte, exerce influência nas suas tomadas de decisão, sendo sua reflexão orientada pelo contexto do PADI. Do mesmo modo, suas autorreflexões estão vinculadas aos aspectos dos demais sujeitos sociais desse grupo, e cada atuação é, em maior ou menor grau, equivalente ao modelo das relações sociais estabelecidas para a produção do ensino e da aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do acervo de filmagens do PADI (2014).

Por meio dessa cena, fica evidente o conflito decorrente da contradição vivenciada por mim, enquanto professor-pesquisador atuando com a criança Matheus. Para ensinar, é necessário não apenas novos mediadores para refletir e, conseqüentemente, adotar um conjunto diferente de princípios educacionais, mas também é importante não perder de vista o quanto as escolhas estão atreladas ao contexto social e seus sujeitos.

Apesar de os professores-pesquisadores (incluindo eu, em minha atuação) se esforçarem para atuar de maneira diferente no ensino, de acordo com a THC, essa é uma luta que ninguém pode vencer individualmente, uma vez que, nessa medida, todos os envolvidos fracassarão. Paradoxalmente, é através da aceitação do fracasso que os professores-pesquisadores se tornam livres da cobrança social pelo desempenho e da contradição interna entre o desejo e o medo de ensinar, rompendo com o modelo tradicional.

A discussão levantada por essa cena não se limita à mera interação social, nem se restringe apenas à passagem da função do instrumento cultural do plano interpsicológico para o intrapsicológico, isto é, do sujeito que ensina para o sujeito que aprende. Ela envolve a aprendizagem do professor em ensinar, realizando a mediação pedagógica através de unidades dialéticas, das quais sua atuação faz parte, de forma irrestrita. Entretanto, essa dimensão não pode ser conhecida ou alterada, se a natureza dialética e a origem social não forem cuidadosamente investigadas na trajetória formativa do professor-pesquisador.

Para o professor-pesquisador, em geral, o contexto de ensino e aprendizagem é percebido como algo dado e, para atuar nele, basta seguir as indicações conforme são recebidas, condição que torna complexo interpretá-lo como um espaço criado e naturalizado pela ação humana, ao longo da história, e muito menos interpretar que esse cenário tem papel fundamental para o desenvolvimento das FPS, por meio da mediação e da internalização.

Isso se dá devido à natureza social da função psicológica, que é primeiramente externa ao sujeito, antes de ser interna, como acontece com todas as FPS, tais como atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos cotidianos e científicos, desenvolvimento da vontade, autorregulação da conduta, autorreflexão, entre outras. E, para que ocorra a internalização, isto é, a transposição da função do instrumento cultural do meio social para o psicológico, é imprescindível a mediação, seja para o professor-pesquisador estudar e aprender a ensinar a função de um instrumento cultural, seja para a criança Matheus aprendê-la.

2.4.3 A cena da sessão de intervenção pedagógica 26, do tema Macaco

A mediação e, conseqüentemente, a internalização da função de instrumento cultural, como a linguagem oral e escrita, a qual não se liga a um contexto, em termos conceituais, a partir do qual ele possa ser utilizado e generalizado para diferentes atividades humanas, estarão fadadas ao esquecimento. O problema que se tem em mãos é como o instrumento cultural pode, antes de ser internalizado como FPS, ser posto ao alcance intelectual do professor-pesquisador e, posteriormente, pela mediação pedagógica, para as crianças com DI. Obviamente, esse problema não é uma questão meramente racional, mas tem uma carga afetiva gigantesca.

Reconhecer que o processo de ensino e aprendizagem desperta tanto o aspecto racional quanto o afetivo dos sujeitos sociais contraria o que tem sido proposto como modelo de ensino, projeto de formação de professores, além dos recursos pedagógicos e as estratégias didáticas que condicionam as práticas educacionais. Isso implica verificar até que ponto o professor-pesquisador está apto a aprender a ensinar, levando em conta, além das diversas unidades dialéticas já mencionadas, aquela relacionada ao seu aspecto cognitivo e emocional, afetado pela ZDI resultante da atuação com a criança Matheus, cuja psicogênese origina as FPS pertinentes ao processo de ensino, bem como da autorreflexão sobre sua atuação nesse contexto.

Na THC, concebe-se que o ser humano produz a sua própria existência, aprendendo a ser o que é e a integrar-se ao contexto. Cada indivíduo é, portanto, autor e produtor de si mesmo, construindo-se como um ser original, distinto de todos os outros. Esse processo dinâmico de adaptação ativa do sujeito ao contexto ocorre por meio da internalização e adaptação do ambiente ao próprio psiquismo. Entretanto, o que fundamenta esse processo é a compreensão de que cada sujeito aprende a ser o que é através de sua vivência social, imerso em um contexto sociocultural. Nesse ambiente, o sujeito é humanizado pelos seus pares e pela internalização da cultura, exemplificada no ensino e na aprendizagem da linguagem oral e escrita.

A autorreflexão do professor-pesquisador é a via pela qual ele estabelece o método de análise de sua atuação na realidade do ensino e da reflexão social sobre a atuação dos demais sujeitos do PADI com os recursos pedagógicos e as estratégias didáticas no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com a THC, ambos os sujeitos sociais, os quais estão envolvidos no processo educacional, são compreendidos como seres únicos, dotados de história, consciência e intencionalidade, sendo capazes de produzir conhecimento com sua atuação.

Assim, a natureza sociocultural do psiquismo humano revela-se através de um processo tríplice, que inicialmente envolve a percepção da realidade mediante a reflexão, a qual, posteriormente, evolui para a autorreflexão, permitindo uma introspecção mais profunda e historicamente mediada, a fim de que, finalmente, esse ciclo culmine na produção de conhecimento, que é diretamente aplicável e relevante à realidade vivenciada.

Considerando isso, é essencial reconhecer que a intenção pedagógica no processo de ensino da linguagem oral e escrita, no PADI, se manifesta para o professor-pesquisador em dois momentos: em primeiro, como uma organização social do conhecimento, expressa no PIS e nos materiais pedagógicos; em segundo, como uma FPS que direciona a sua atuação na prática pedagógica. Nada há de transcendental nisso, que não seja explicado por uma consciência humanizada, a qual se torna fonte criativa da produção do ensino, inserindo-se na continuidade de um processo de aprendizagem.

Dessa forma, o professor-pesquisador participa da elaboração dos traços essenciais que definem, no social, tanto a sua própria aprendizagem quanto a dos outros sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, distinguindo-se apenas pela complexidade que atingiu. Essa complexidade é evidenciada no processo social de construção da consciência entre os professores-pesquisadores, visando a sistematizar suas intenções pedagógicas no PIS, como demonstrado no Quadro 8, disponível integralmente no Anexo G.

Quadro 8 – Trechos do PIS correspondente ao tema Macaco

PIS – Sessão nº 26, de 24/11		
Conteúdos:	Objetivos:	Procedimentos e recursos:
Leitura	Ser capaz de identificar a quantidade de sílabas que possui cada imagem apresentada.	Ler para os alunos o texto, com imagens destinadas a facilitar a visualização da sequência da história. Os alunos deverão circular as palavras que tenham a letra M: MACACO – MALA – MULA – MOLA – MATO

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados do PADI (2014).

Nesse sentido, a consciência e a intenção pedagógica do professor-pesquisador são elementos externos, isto é, de natureza social e intrapsíquica, produzidos e compartilhados entre os professores-pesquisadores. A capacidade humana de gerar representações da realidade para reflexão propicia, além de estabelecer uma orientação à atividade que se deseja desempenhar, um movimento de descoberta cada vez mais ampla e mais profunda do processo de ensino, com reflexo, quer na própria compreensão de como ensinar, quer na aquisição de novo conhecimento pelo outro que aprende. Os princípios que organizam a consciência e a intenção pedagógica dos professores-pesquisadores, no social, tendem a reger, no psiquismo, o desenvolvimento das FPS.

Logo, a mediação pedagógica, exercida pelo professor-pesquisador na sua atuação de ensinar, não emerge somente da consciência e intenção pedagógica, que organiza os passos do

processo de ensino no social, mas também de um ato consciente e de intencionalidade pedagógica, resultado da autorreflexão do professor-pesquisador, a qual coloca em igualdade de condições o sujeito que atua no ensino e o que atua na aprendizagem, ambos mediados pela linguagem manifesta, no social, a fim de aproveitar a função dos instrumentos culturais e da capacidade dialética dos sujeitos de externalização e de internalização, para transformar as suas FPS.

A mediação pedagógica, exercida pelo professor-pesquisador, ao ensinar, não emerge somente da consciência e intenção pedagógica, que estão presentes no contexto social, mas também da autorreflexão do professor, determinando igualdade de condições para que tanto os sujeitos que ensinam quanto os que aprendem acessem a função dos instrumentos culturais. A atuação do professor-pesquisador, ao realizar a mediação pedagógica, preserva a função do instrumento cultural, porém, redimensiona o ensino e, com isso, o desenvolvimento da criança Matheus de internalizá-lo.

Esse processo pode ser observado na dinâmica focalizada na cena três, conforme apresentado no Quadro 9.

Quadro 9 – Cena 3 da Sessão nº 26, de 24/11

Situação: Após um breve intervalo para ida ao banheiro e para beber água, enquanto os professores-pesquisadores organizavam o material para iniciar as atividades, Matheus e outra criança brincavam deitados no tapete. Depois de organizar a mesa de trabalho, dirijo-me às crianças e as levanto do tapete, participando de sua brincadeira. Então, convido Matheus a sentar-se na cadeira ao meu lado, enquanto a outra professora-pesquisadora faz o mesmo com a outra criança. Explico a atividade que estamos prestes a realizar, atento às respostas de Matheus. Nessa etapa do PADI, reconheço o significado implícito na comunicação corporal de Matheus e avalio o meu repertório de respostas, estabelecendo uma dinâmica que possibilita um aumento na consciência sobre a atuação conjunta, durante o processo de ensino e aprendizagem, permitindo-me autorregular minha conduta e, simultaneamente, fornecer os elementos necessários para que meu parceiro de atividade também possa se autorregular. Com essa consciência, a intenção pedagógica, inicialmente presente no objetivo idealizado para a atividade, se desloca para a operação nas FPS dos sujeitos envolvidos.

Professor-pesquisador: - [Ao ajustar o material pedagógico à frente de Matheus, começamos a explorá-lo] Vamos ler o que está escrito no cabeçalho da atividade? Ele contém as instruções do que vamos realizar.

Matheus: - [Olhando para a folha da atividade] Vamos.

Consciente das dificuldades de Matheus em manter a concentração por longos períodos, utilizo um lápis para marcar o ritmo da leitura, sustentando assim sua capacidade de se concentrar nas palavras lidas.

Professor-pesquisador: - [Concluindo a leitura do cabeçalho, iniciamos a atividade, que consistia em identificar, por meio do material pedagógico, as imagens dos personagens da história “O Macaco e a Mula” e a folha de atividade na qual se devia relacionar com as palavras que contêm a letra “M”, aponto para o macaco e digo] Você sabe em qual palavra está escrito “macaco”?

Matheus: - [Olha para a figura e para a folha de atividade, mas não consegue identificar] Não.

Nesse momento, percebi que havia um excesso de informações e que a atividade precisava de ajustes na forma de execução. Enquanto pensava em como proceder, arrumei todo o material à frente de Matheus, o qual estava olhando pela janela para a chuva.

Professor-pesquisador: - [Ao ajustar a estratégia didática à nova condição, passei a mostrar uma imagem e a palavra correspondente, a fim de que a atividade não se tornasse um jogo de adivinhação, todavia, um exercício de leitura. lendo a palavra “macaco”] Esta é a palavra “macaco”. Qual é a figura que corresponde a ela?

Matheus: - [Balançando o tronco para frente e para trás, enquanto olha para a frente, pergunta] Que hora vamos embora?

Professor-pesquisador: - [Continuo a preparar a atividade e respondo] Precisamos olhar o relógio.

Matheus aprecia conversar e, sempre que possível, inicia um diálogo.

Matheus: - [Apontando para a janela, fala] Viu quanta chuva?

Professor-pesquisador: - [Com o objetivo de demonstrar minha atenção na realização da atividade, respondo, sem me distrair do que estava fazendo] Esse tempo é agradável.

Matheus: - [Retorno sua atenção ao que estava eu estava fazendo com os materiais da atividade, exclamando] Ah!

Matheus frequentemente emite um som para expressar uma condição pessoal e, para compreendê-la, é indispensável considerar o contexto.

Professor-pesquisador: - [Ao perceber que a atenção de Matheus estava focada na atividade, retomo o que estávamos fazendo, invertendo a ordem da pergunta. Mostro a figura do macaco e pergunto] Qual é a palavra que corresponde ao macaco?

Matheus: - [Prontamente, ele aponta para a palavra correta e diz] Essa.

Matheus tem habilidade para ler palavras e conseguiu internalizar as palavras-chave trabalhadas na história. No entanto, enfrenta dificuldades para escrever, devido à sua coordenação motora, estimulada com atividades de tracejado, entre outras entregues como tarefa.

Professor-pesquisador: - [Segurando a figura do macaco, faço sinal para entregá-la a Matheus, perguntando] Vamos colar a figura ao lado da palavra?

Matheus, prontamente, pega a figura e a leva até a boca. Com a língua para fora, ele passa a figura nela, tentando colá-la usando saliva.

Professor-pesquisador: - [Calmamente, tocando seu braço, chamo a atenção de Matheus para o frasco de cola que segurava, dizendo] Vamos usar a cola.

Coloco um pingo de cola à frente da palavra “macaco”, indicando a Matheus que cole a figura no papel, tarefa que ele executa sem dificuldade. Continuamos a fazer a atividade, construindo seu percurso de conclusão, através de nossa atuação conjunta.

Observação: Apesar de ter-se estabelecido uma intenção pedagógica, a qual determina tanto a atividade quanto seu objetivo e orientação da atuação, a autorreflexão do professor-pesquisador em sua atuação com a criança Matheus conduz a uma nova intenção pedagógica, que emerge da consciência desse vínculo social. Desse modo, a atuação do professor-pesquisador no ensino visa a promover a atenção direcionada de Matheus e sua manutenção, durante a execução da atividade, estimulando outras FPS. Isso é feito, tendo-se em vista as características específicas de atuação de Matheus na atividade, as quais exigem um processo de criação de condições sociais alinhadas com a dinâmica de atuação do professor-pesquisador no processo de ensino. A intenção não é simplificar o processo, mas atuar como uma consciência externa, orientando e indicando possíveis caminhos a seguir.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do acervo de filmagens do PADI (2014).

Em todos os aspectos, a atuação entre o professor-pesquisador e a criança Matheus se desenvolve de maneira dialética e intensa, influenciada por decisões tomadas em função do contexto social, histórico e cultural específico do PADI. O encontro entre esses sujeitos sociais, além de refletir minha trajetória como professor-pesquisador, envolve uma luta interna que só pode ser plenamente vivenciada através da experiência empírica, de suas mediações, seja na forma de reflexão, seja de autorreflexão, e da elaboração do concreto pensado. O desenvolvimento humano possui um caráter tenso e extremamente dramático, caracterizando cada sujeito social como parte de um contínuo processo de escolhas e decisões, influenciadas por situações históricas e culturalmente construídas através de encontros com outros sujeitos que se instauram e se reconstróem, tanto interna quanto externamente, por suas atuações.

Portanto, a consciência e a intenção pedagógica formuladas no plano de atuação entre os professores-pesquisadores não permanecem inalteradas no plano de interação com a criança Matheus, ao passar pela autorreflexão do professor-pesquisador, o qual faz a mediação pedagógica. Consciência e intencionalidade caminham juntas no processo de ensino e aprendizagem, pois cada etapa desse processo deve ser fundamentada na história de vida e no cenário sociocultural de cada sujeito. Com base nesses elementos, o professor-pesquisador elege alguns caminhos que vão guiar sua atuação, ao fazer a mediação pedagógica, para que o ensino promova o desenvolvimento das FPS da criança Matheus, a partir de sua atuação na aprendizagem.

Conforme evidenciado nas cenas analisadas, é impossível estabelecer uma metodologia universal para o processo de ensino e aprendizagem, pois cada sujeito apresenta um potencial único para a atuação, resultado de uma síntese singular de sua história de vida, a qual é composta por múltiplos fatores, o que torna o trabalho educativo único e intrinsecamente ligado a cada unidade dialética formado pelo sujeito que ensina e que aprende, cujo resultado não beneficia apenas a criança com DI que está atuando no contexto para aprender, mas também o professor-pesquisador que atua para ensinar.

2.5 Do pensar ao atuar e, novamente, ao pensar: o processo de humanização do professor-pesquisador

Na THC, o processo de ensino e aprendizagem é visto como um catalisador para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos sujeitos envolvidos. Para cada sujeito, a

transição da experiência empírica para a mediação abstrata e, finalmente, para o concreto pensado capacita-os a abstrair um conceito dessa vivência e generalizá-lo no contexto social, o qual permite a regulação das emoções e, conseqüentemente, da conduta de maneira específica à atividade que realiza. Esse processo, característico de todo ser humano, não se aplica somente à criança com DI, em seu papel de aprendiz, mas também ao professor, no seu papel de ensinar. Portanto, as situações de ensino e aprendizagem contêm princípios que direcionam a atividade e orientam a atuação desses sujeitos, de forma específica, sem que ela seja espontânea, porém, socialmente elaborada e culturalmente mediada.

A topografia do processo de ensino e aprendizagem é complexa, especialmente no contexto do PADI, focando no ensino da linguagem oral e escrita para crianças com DI, uma área que já carecia de referências consolidadas na época de sua formulação e que ainda hoje enfrenta uma escassez de pesquisas, principalmente relacionadas ao processo de formação do professor, fundamentadas na THC. Diante disso, cada situação de práxis educacional configura um desafio pedagógico ao professor-pesquisador em estudar e aprender uma série de princípios que determinam sua atuação, seja pelas regras oferecidas pelo aspecto teórico-conceitual, seja pelas circunstâncias socioculturais e históricas expressas entre os sujeitos.

No entanto, os princípios, assim como os sujeitos, transformam-se à medida que os temas da situação de ensino e a própria dinâmica de ensino se modificam, em um movimento de consciência e intenção pedagógica que é, ao mesmo tempo, externo e social, e interno e psicológico aos sujeitos que atuam. Apesar de existirem princípios ocultos e inconscientes ao professor-pesquisador, no processo de ensino, com o passar do tempo e o aumento de sua consciência e capacidade autorreflexiva, tais princípios se tornam explícitos e elementos de negociação entre sua atuação de ensinar e a atuação dos sujeitos que aprendem, em função de papéis estabelecidos no contexto educacional e concebidos ontologicamente.

A dialética entre a unidade inconsciente e a unidade consciente é crucial para os sujeitos que ensinam e aprendem, pois os princípios que permeiam o processo de ensino e aprendizagem, no plano social, nem sempre são facilmente perceptíveis, ainda que sejam implícitos e inferidos a partir da atuação dos sujeitos, na atividade, com os instrumentos culturais. Nesse sentido, o conjunto de regras expresso pelos sujeitos, no contexto educacional, consiste em um padrão de atuação associado a uma determinada representação social do papel e de sua função para a realização da atividade, quer de ensino, quer de aprendizagem, servindo de base tanto para a regulação social quanto para a autorregulação da conduta.

Em uma sucessão de situações de ensino e aprendizagem, o papel a ser desempenhado impõe um padrão de normas aos sujeitos, as quais são tacitamente internalizadas pelo contexto

sociocultural e historicamente cristalizadas, ao longo do desenvolvimento ontológico, sem a ocorrência de reflexão e autorreflexão sobre a atuação, no aspecto social e no âmbito psicológico, a partir desses papéis. De uma perspectiva pedagógica tradicional, há a visão de que o processo de ensino e aprendizagem, juntamente com seus papéis e regras, é reproduzido de modo espontâneo e sem restrições pelos sujeitos que ensinam e aprendem, pois esses se acostumaram a percebê-lo como algo totalmente natural e causalista, isto é, seguindo uma lógica de “faça isso para conseguir aquilo”, em sua trajetória formativa.

Todavia, segundo a THC, o processo de ensino e aprendizagem não se limita ao condicionamento que leva o estudante, da Educação Básica ao Ensino Superior, a desempenhar tarefas de forma escalonada, série a série, semestre a semestre, por meio da transmissão, memorização e avaliação de conteúdo. Ao contrário dessa equação, a THC convida os sujeitos sociais a se perceberem como participantes ativos desse complexo processo, não como algo acabado e pronto, o qual se sobrepõe à sua consciência e intencionalidade, mas como algo que os amplia e enriquece.

Isso não é uma tarefa fácil, porque, dependendo da posição social ocupada pelo sujeito na dinâmica da atividade pedagógica, é comum interpretar o processo de ensino e aprendizagem pela lógica de causa e efeito, tal como acontecia quando atuava apenas como observador. Foi necessário atuar como professor-pesquisador junto à criança Matheus, a fim de que a dimensão da práxis educacional se integrasse à minha reflexão, promovendo um salto psicológico.

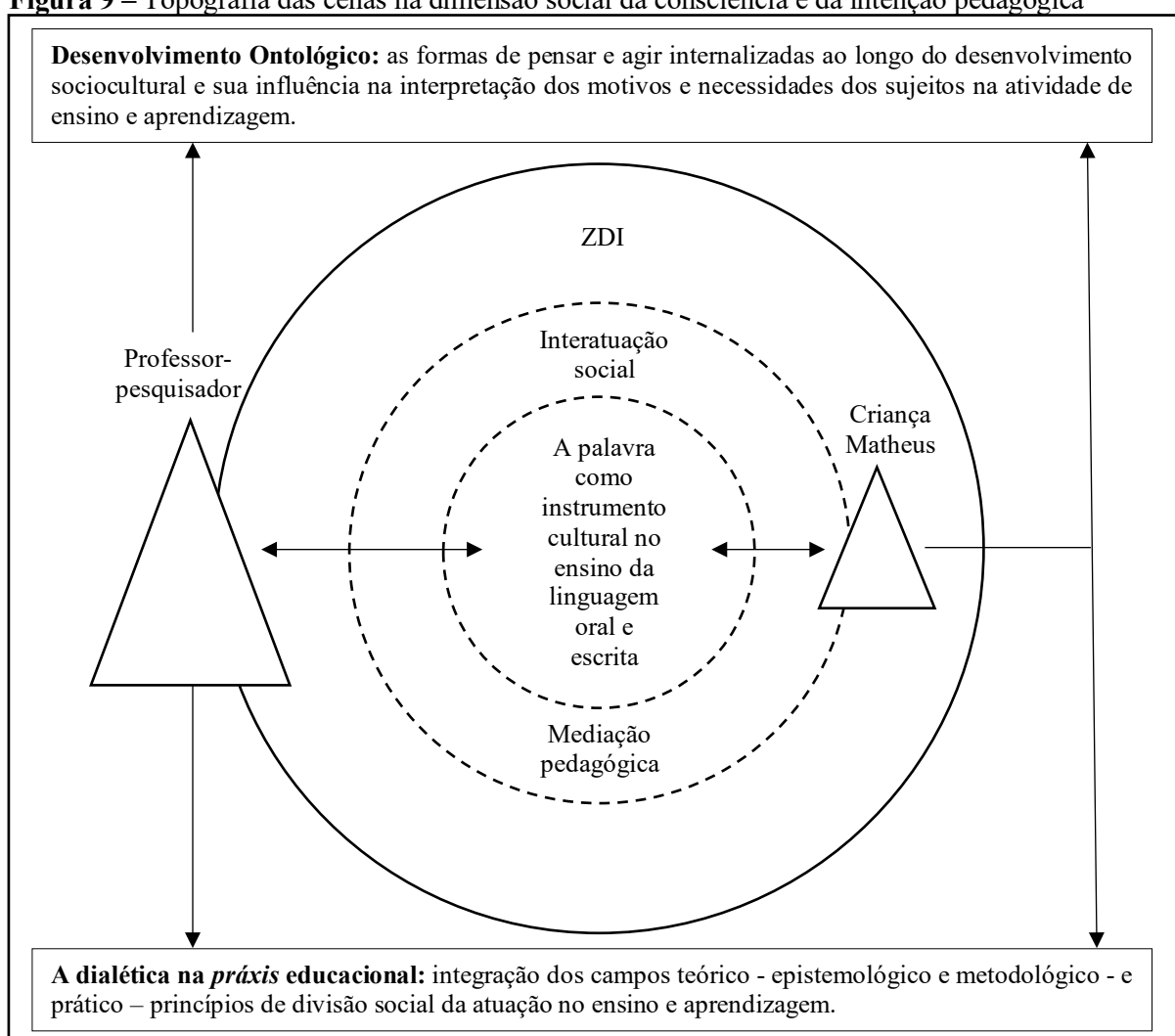
A mudança na minha posição social, de observador do ensino para professor-pesquisador que produz o ensino, favoreceu para interpretar minha atuação como a de um sujeito sociocultural que, de maneira consciente e intencional, integra o ensino com a aprendizagem. Era latente, então, autorrefletir sobre a minha atuação no ensino e, assim, reconhecer a necessidade de aprender a ensinar, sem desconsiderar a atuação do outro que aprende, em um movimento mediado tanto pelo aspecto teórico-conceitual da THC quanto pela vivência na experiência empírica do PADI.

No processo de ensino, o professor-pesquisador não age simplesmente como deseja, pois sua atuação não é ditada apenas por determinados princípios de conduta. Em vez disso, a atuação do professor-pesquisador é influenciada pelo que ele acredita estar atrelado ao seu papel e pelo desempenho necessário, no contexto educacional, incluindo princípios, gestos, linguagem e outros elementos que compõem a função de sua atuação. Para quem observa o processo de ensino e aprendizagem, a consciência e a intenção social dos professores-pesquisadores em relação ao ensino do conhecimento da linguagem oral e escrita servem de

princípios que orientam, inicialmente, sua atuação no ensino e estabelece uma meta para a aprendizagem.

A atuação de ensino do professor-pesquisador junto àquele que aprende transforma essa consciência e intenção pedagógica de social para psicológica, em virtude da necessidade de ajustar frequentemente seu trabalho, refletindo sobre a experiência empírica e autorrefletindo sobre a cognição e a emoção em resposta a ela. Por conseguinte, torna-se essencial compreender como a dimensão social da consciência e da intenção pedagógica se manifesta na atuação de ensino do professor-pesquisador, conforme ilustrado pela Figura 9.

Figura 9 – Topografia das cenas na dimensão social da consciência e da intenção pedagógica



Fonte: Organizada pelo autor.

O esquema apresentado na Figura 9 demonstra uma topografia complexa para o contexto de ensino e aprendizagem e, com base nela, a atuação do sujeito que ensina e do que aprende, na composição de cenas passíveis de análise. Para compreender a estrutura do

esquema, é importante pensar os elementos expostos como parte de um movimento de pulsação, o qual principia pela tensão gerada entre a atuação dos sujeitos socioculturais, o limite externo, e avança para o centro, o limite interno, encontrando-se com a função do instrumento cultural a ser ensinado e aprendido, retornando ao limite externo sempre que a tensão no centro aumentar e não se sustentar.

A capacidade de atuação dos sujeitos em tensão depende da habilidade de cada um para interpretar a função do instrumento cultural, estabelecer necessidades e motivar-se a solucioná-las. Assim, a frequência e o tempo de atuação dos sujeitos, nos polos gerados por essa tensão, embora originários de seu desenvolvimento ontológico prévio, podem ser transformados na dimensão social, prolongando sua permanência em estado de tensão. Para isso acontecer, o professor-pesquisador emprega, na *práxis* educacional, um movimento dialético de organizar, com referência ao campo epistemológico e metodológico – no caso, a THC –, o ensino, para a criança Matheus atuar em sua aprendizagem, e isso implica estabelecer, na prática, princípios de atuação para cada sujeito.

No entanto, esses princípios, que dividem a atuação social dos sujeitos em ensino e aprendizagem, precisam ocorrer a partir dos próprios sujeitos, considerando sua real condição para atuar, no presente, e o potencial a ser desenvolvido por esse encontro, gradualmente, no futuro. Dessa forma, é necessário avançar para a primeira camada de tensão da dimensão social da consciência e da intenção pedagógica, a ZDI, como um *continuum* de atuações sociais que prenunciam o desenvolvimento de uma FPS. Esse fenômeno se dá através de uma sucessão de atuações assistidas e parcialmente assistidas, até que sejam internalizadas e se tornem independentes do contexto social, como FPS independente.

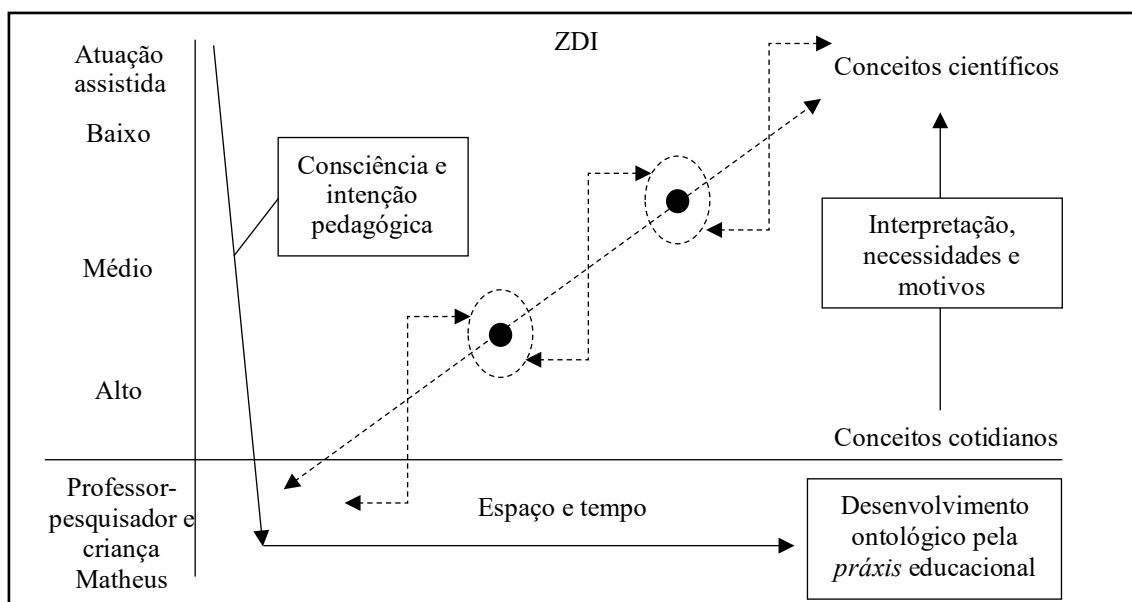
As atuações dos sujeitos na ZDI são dinâmicas, em constante transformação; assim, a atuação que a criança Matheus realiza hoje, com a assistência do professor-pesquisador, se transforma na atuação independente de amanhã, com o nível de atuação assistida mudando à medida que os sujeitos se desenvolvem. Todo processo de desenvolvimento sociocultural implica uma atuação assistida por outros sujeitos, o qual pode envolver “dicas” e sugestões, repetir perguntas, pedir a repetição do que foi dito, questionar sobre a compreensão, ensinar a execução de uma tarefa ou de partes dela, entre diversas outras formas de atuação, envolvendo o uso de recursos pedagógicos e estratégias didáticas, no caso do ensino.

Contudo, nenhuma circunstância de atuação assistida ocorre sem estar ancorada em uma experiência empírica, que inclui falar e interagir com outros sujeitos, sejam eles presentes ou em forma abstrata. Isso acontece, por exemplo, ao explicar um fenômeno a outro sujeito através da reflexão, ou a si mesmo, empregando o solilóquio – recurso psicológico que consiste em

verbalizar aquilo que se passa na consciência –, como resultado da autorreflexão. Portanto, em todas as situações em que ocorre a atuação assistida, no contexto social, utilizando os instrumentos culturais, as FPS dos sujeitos são transformadas, tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

A ZDI não é estática, pois o desenvolvimento sociocultural do sujeito implica uma sequência de zonas em constante mudança, na qual os conceitos se tornam progressivamente mais complexos e o pensamento e a ação mais elaborados. Isso torna a ZDI entre quem ensina e quem aprende um fator crucial, visto que é necessário aprender a ensinar atuando junto ao sujeito que aprende, a fim de assistir seu desenvolvimento, alternando entre simplificar e complexificar o acesso ao conhecimento científico (Figura 10).

Figura 10 – ZDI de quem ensina com quem aprende



Fonte: Elaborada pelo autor.

Na ZDI, a atuação entre os sujeitos no processo de ensino e aprendizagem se repete inúmeras vezes; nessa perspectiva, à medida que um progride em seu percurso rumo à internalização completa de uma unidade de conhecimento específica, o outro, por sua vez, cria e estabelece, no contexto social, uma assistência material e concreta que engloba variados recursos pedagógicos, estratégias didáticas, diálogo, rotinas, entre outros que compõem um desenvolvimento ontológico pela *práxis* educacional.

Tal fator implica na interpretação, na necessidade e nos motivos de ambos os sujeitos, os quais vão se transformando em espaços e tempos distintos, condicionados pela consciência e intencionalidade de cada um, que são moldadas por suas posições sociais. Por conseguinte, a

atuação do professor-pesquisador é orientada por conceitos científicos, que medeiam pedagogicamente seu modo de pensar e agir, enquanto a atuação da criança Matheus é guiada por conceitos cotidianos.

A ZDI não é a mesma para todos os sujeitos. No PADI, o professor-pesquisador precisa estruturar o ensino, de modo a adquirir consciência dos níveis de assistência oferecidos em sua atuação, com o objetivo de impulsionar intencionalmente a aprendizagem da criança Matheus. Contudo, esse processo não é realizado isoladamente, todavia, com a colaboração de outros professores-pesquisadores, que contribuem para estabelecer uma consciência e intenção pedagógica geral, referenciada na THC.

Entretanto, tendo em vista que a aprendizagem ocorre em espaços e tempos distintos para cada sujeito, o professor-pesquisador precisa não só aprender a ensinar do ponto de vista teórico, com princípios compartilhados entre seus pares, mas também realizar esse mesmo movimento com a criança Matheus, na prática, com o objetivo de que sua atuação seja efetivamente um movimento de ensino que assista o espaço e tempo específicos da aprendizagem desse sujeito.

Se o professor-pesquisador precisa aprender a ensinar, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, sua atuação em relação ao ensino da criança Matheus deve ser considerada como um objeto de estudo, em sua autorreflexão. Como esse movimento interno é importante para determinar o nível de desenvolvimento, na totalidade da ZDI, e não apenas o nível de desenvolvimento da criança Matheus, porque a ZDI revela, em si e no outro, as funções psicológicas prestes a emergir e, com isso, os limites do desenvolvimento atual, impactando significativamente a aprendizagem de quem ensina e de quem aprende.

Fica evidente que, na ZDI, o ensino e a aprendizagem não são processos que se possam tomar separadamente, mas como uma unidade dialética definida pela interatuação entre quem ensina e quem aprende, e vice-versa. Essa situação levanta questões importantes para o professor-pesquisador sobre como ensinar de maneira mais humanizada, alcançando o nível mais profundo da ZDI, o qual corresponde ao processo de internalização, através da interatuação social, de uma consciência e intenção pedagógica específica dessa unidade dialética, essencial para efetivar a mediação pedagógica.

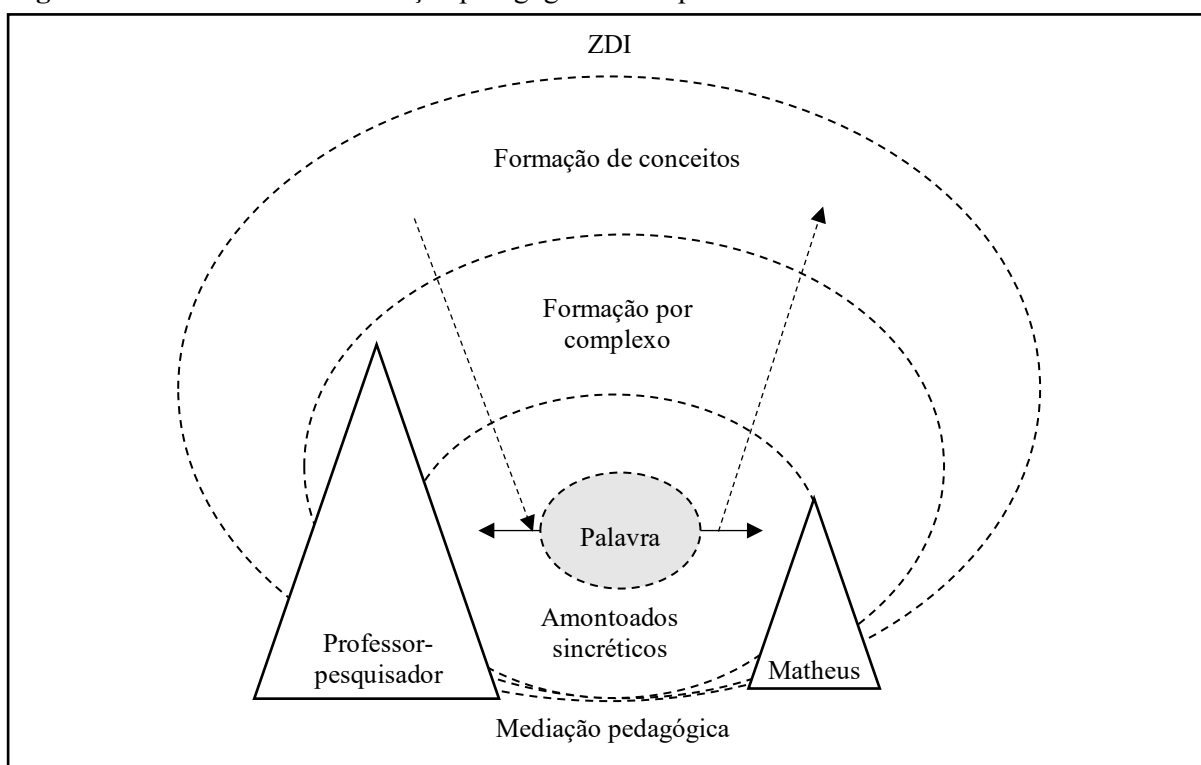
Na ZDI, o professor-pesquisador não está apto a fazer a mediação pedagógica simplesmente por conhecer o objetivo do ensino e visualizar a atuação esperada para a criança Matheus, porém, por compreender que ele pode não ter total compreensão do objetivo da atividade e não saber como pensar e qual comportamento adotar para realizá-la. No processo de ensino e aprendizagem, o professor-pesquisador constrói uma representação do que a criança

Matheus compreende e a compara com o comportamento esperado, enquanto a criança Matheus forma uma imagem do que acredita ser o esperado pelo professor-pesquisador.

Como a internalização não é nem um espelho de acontecimentos externos nem um resultado da ação isolada dos sujeitos, no contexto de interatuação, a experiência empírica se torna o fiel da balança para ambos, que não se trata apenas de uma representação, mas de uma atuação socialmente contextualizada e culturalmente mediada, a qual coloca em uso, tanto no âmbito social quanto no psicológico, a função de um instrumento cultural. Ao utilizar a ZDI para efetuar a mediação pedagógica, o professor-pesquisador precisa aprender a ensinar, estimulando a criança Matheus à atuação, com a finalidade de descobrir, para sua própria compreensão, quais FPS estão emergindo e avaliá-las durante o processo de ensino, levando em conta que o conhecimento é construído por suas atuações em conjunto.

A mediação pedagógica é um processo no qual não somente o professor-pesquisador, mas igualmente a criança Matheus se empenham em se compreender mutuamente, dentro da ZDI. O professor-pesquisador se dedica a entender o pensamento e a ação de Matheus, enquanto a criança se esforça para compreender tanto o professor-pesquisador quanto a atividade que precisa realizar, na dinâmica da mediação pedagógica com a palavra (Figura 11).

Figura 11 – A dinâmica da mediação pedagógica com a palavra



Fonte: Elaborada pelo autor.

A mediação pedagógica é uma atuação consciente e com intencionalidade pedagógica, na qual o conhecimento a ser ensinado não é imposto de maneira arbitrária, baseado unicamente no conhecimento ou em ideias abstratas. Pelo contrário, a mediação pedagógica, como parte integral do ensino promovido com consciência e intencionalidade pedagógica, começa no ponto em que a criança já consegue usar com autonomia a função de um instrumento cultural, como a palavra, no caso da linguagem oral e escrita, de sorte que o professor-pesquisador vai aprofundando e especializando seus usos, quer no contexto social, quer psicológico, por meio da atuação assistida.

Na *práxis* educacional, o processo de ensino e aprendizagem começa pela localização sociocultural de cada sujeito, isto é, a ZDI, a qual serve de base para estabelecer a interatuação e, conseqüentemente, a mediação pedagógica. Esse processo desenvolve no professor-pesquisador a necessidade de autorrefletir sobre sua atuação, tornando-o consciente de seu próprio desenvolvimento como professor-pesquisador e do desenvolvimento da criança para a qual o ensino é direcionado, de sorte a construir intencionalmente um percurso pedagógico assistido, que transpõe a função da palavra, por exemplo, da dimensão conceitual e abstrata para a experiência empírica, em atividades que potencializam o desenvolvimento das FPS.

Assim, a criança Matheus, com a atuação assistida do professor-pesquisador, desenvolve suas FPS em atividades que promovem sua atuação com a função da palavra na linguagem oral e escrita, variando desde atividades que favorecem a formação, no psicológico, de amontoado sincrético até a formação por complexos, buscando consolidar uma base sólida para o desenvolvimento do pensamento conceitual com a palavra. Para realizar esse movimento em sua atuação no ensino, o professor-pesquisador precisa aprender a ensinar, aproveitando os conceitos cotidianos da criança Matheus com a palavra, que são fundamentados em intuições advindas da experiência direta, e não em definições rigorosas ou em uma estrutura teórico-conceitual mais ampla e geral, conforme são os seus pensamentos e ações.

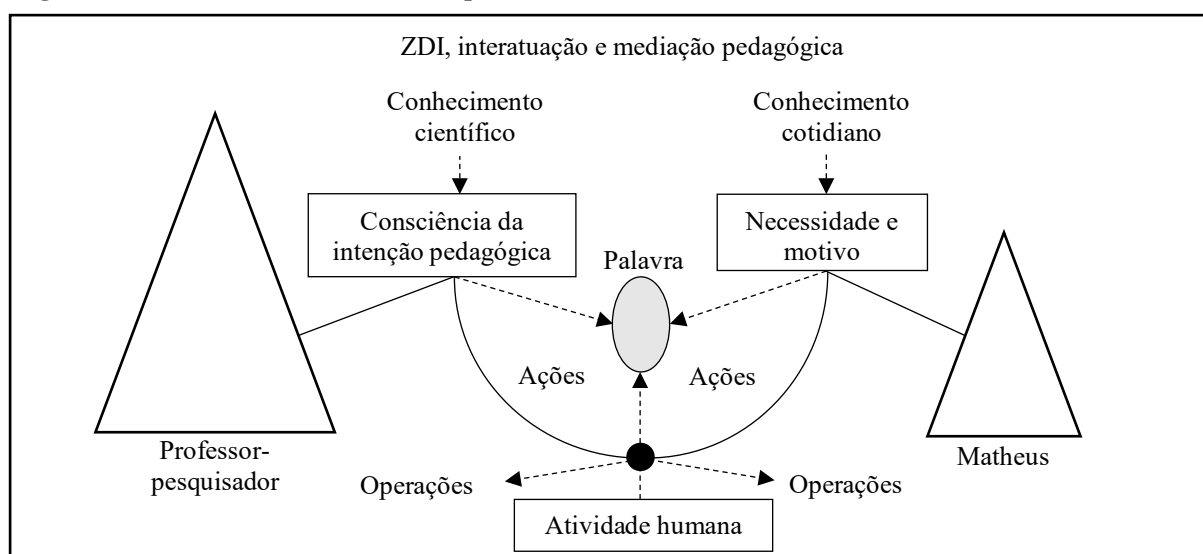
Na cena um, por exemplo, quando a criança Matheus usa a palavra “peixe”, está se referindo ao objeto que encontrou rotulado como peixe na atividade e não faz menção a uma ideia generalizada de peixe, a qual inclui desde peixes em um aquário até baleias, pois ainda não tem em mente a definição biológica rigorosa de peixe, dentro de uma classificação científica, embora possua esse conceito de sua vida cotidiana. Nesse momento, faltou ao professor-pesquisador prover a ligação entre a interpretação dada pela criança Matheus à atividade proposta, a qual acabou sendo encarada como uma tarefa a ser cumprida, priorizando o comando em detrimento da atuação.

Embora pareça um exemplo singelo, ele demonstra a descoberta pessoal de que o processo de ensino e aprendizagem é mais do que um processo linear desenvolvido, automatizado e fossilizado, sendo, na realidade, um processo que se desautomatiza com repetidas idas e vindas dos sujeitos socioculturais através da ZDI, ocasionadas pela interatuação e pela mediação pedagógica. Essa dimensão revela que, no processo de ensino e aprendizagem, tanto o professor-pesquisador quanto a criança Matheus se humanizam.

A cena um, assim como a cena dois, são marcos do desenvolvimento do professor-pesquisador em relação às suas formações cognitivas e emocionais emergentes na atuação com a criança Matheus, que lhe possibilitaram fazer a autorreflexão, estabelecer uma consciência de si e do outro e criar uma intencionalidade pedagógica relacionada à dinâmica de ensino e aprendizagem, como parte de uma *práxis* educacional complexa, formada por um conjunto de unidades dialéticas. As cenas demonstram situações sociais do desenvolvimento social que inclui não apenas o contexto social, mas também o modo como os sujeitos reagem a esse contexto social, segundo compreendem às camadas cognitivas e emocionais envolvidas em sua atuação em uma atividade essencialmente humana.

A consciência da intenção pedagógica do professor-pesquisador emerge da dialética da *práxis* educacional, através do estudo do aspecto teórico-conceitual e de sua reflexão, no contexto social, progredindo para a autorreflexão sobre sua atuação de ensino com a criança Matheus, de modo a determinar, a partir da ZDI, a maneira de ensinar a função da palavra como uma atividade humana, com base na interatuação e da mediação pedagógica (Figura 12).

Figura 12 – Atividade humana com a palavra



Fonte: Organizada pelo Autor.

Na cena três, fica evidenciado que a atividade humana mediada pela palavra se torna possível, quando o professor-pesquisador adquire consciência de sua posição social na ZPI, permitindo que ele, através da interatuação e mediação pedagógica, realize, com intencionalidade pedagógica, ações e operações com a função da linguagem oral e escrita em sua atuação ao ensinar esse conhecimento elaborado conceitualmente, de maneira que suas características científicas possam ser acessadas na experiência empírica pela criança Matheus, de sorte a estabelecer uma necessidade e motivação para sua ação e operação com esse instrumento cultural, com base em seu conhecimento de vida diária, transformando-o.

É importante destacar que a habilidade de ensinar, longe de ser inata à profissão de professor, é uma capacidade desenvolvida através do estudo e da aprendizagem, envolvendo tanto aspectos teóricos quanto práticos. Na minha experiência como professor-pesquisador no PADI, observo que as contradições emergentes nas cenas um e dois decorrem da adoção de um paradigma pedagógico crítico, como a THC, que é não linear. Após um percurso de reflexão e autorreflexão, a terceira cena demonstra que minha atuação adquire um caráter dialético, no qual o ensino e a aprendizagem são concebidos como uma unidade, formada por sujeitos que interagem na atividade educacional, a partir de posições sociais e culturais distintas.

A consciência do professor-pesquisador sobre as diferentes posições ocupadas pelos sujeitos, no contexto social e cultural, considerando a ZDI, possibilita estabelecer uma intenção pedagógica inclusiva, na qual o princípio do ensino se fundamenta na valorização da diversidade e, por meio do processo de ensino e aprendizagem, almeja desenvolver o potencial humano de pensar conceitualmente. Isso significa que a práxis educacional, caracterizada por um movimento dialético no qual o pensamento se converte em ação e, posteriormente, novamente em pensamento, enseja que os sujeitos transformem o contexto social e, simultaneamente, se transformem, nesse processo.

Uma vez que se reconhece internamente que o desenvolvimento ocorre em função da dinâmica realizada no contexto social com o outro, conseqüentemente, passamos a atribuir sentido às coisas do contexto social e cultural com maior consciência e intencionalidade. Isso, evidentemente, inclui o cenário e as cenas que compõem o contexto e o processo de ensino e aprendizagem, os quais possuem um caráter interventivo, cujo objetivo, no caso do PADI, era promover, além do ensino e aprendizagem da linguagem oral e escrita, o desenvolvimento humano.

Conforme observado, essa promoção ocorre através de interatuações entre os sujeitos e de forma mediada, exigindo do professor-pesquisador a adoção de uma postura não apenas interventiva e linear, mas também autorreflexiva e dialética. Esse processo permite que o

professor-pesquisador produza o ensino e, simultaneamente, aprenda a ensinar, reconhecendo e assistindo o outro em suas necessidades, diante do novo conhecimento e potencial humano de pensar e agir relacionado a ele.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao focar na autorreflexão do professor-pesquisador, especialmente na análise de sua trajetória formativa no PADI, a partir de sua atuação com a criança Matheus, no ensino da linguagem oral e escrita, compreendemos, antes de tudo, como esse cenário e as relações sociais nele estabelecidas contribuíram significativamente para seu desenvolvimento humano. Os encontros com a criança Matheus têm uma função mediadora crucial para o professor-pesquisador, pois é nessas vivências que se revelam novas formas de se abordar o ensino. No âmbito das interações, a consciência do professor-pesquisador se amplia e promove transformações significativas em sua intenção pedagógica.

A conclusão à qual se chega é a de que o professor-pesquisador, bem como a criança Matheus, aprendem, de posições sociais diferentes, com a *práxis* pedagógica. No caso do professor-pesquisador, sua necessidade se concentra em transitar dos conceitos teóricos para a prática, valendo-se da experiência empírica. Isso implica a instanciamento do quadro teórico conceitual da THC, o qual deve ser contextualizado e aplicado a um contexto específico de ensino e aprendizagem. Tal aplicação leva a uma interpretação dos postulados dos autores, resultando em uma mudança quase certa do significado originalmente pretendido por eles.

Em outras palavras, a tarefa do professor-pesquisador, ao adotar os quadros conceituais da THC no PADI, envolve lidar com a tensão necessária entre manter a fidelidade aos conceitos teóricos (ortodoxia conceitual) e a interpretação prática desses conceitos (hermenêutica), que se manifesta através das interações. Esse movimento parte do princípio dialético que deve ser entendido, por um lado, como um convite para o professor-pesquisador se libertar dos laços conceituais estritos com os autores e seu contexto histórico específico, os quais podem conduzir a uma ortodoxia sem relevância prática. Por outro lado, é essencial preservar a coerência lógica que, teoricamente, fundamenta o trabalho de ensinar.

Ao autorrefletir acerca de sua atuação no ensino, o professor-pesquisador eleva sua consciência sobre ela, transformando-a numa intencionalidade pedagógica objetiva, a qual pressupõe um conhecimento orientado por um paradigma teórico-conceitual e uma abordagem metodológica. No entanto, a consciência da intenção pedagógica faz com que a atuação do professor-pesquisador não seja estática no tempo e no espaço, tão pouco seja impositiva sobre o contexto e o outro. Pelo contrário, por fazer parte do contexto e depender da atuação do outro, ela está em constante movimento, sendo conduzida pela experiência empírica, em vez de ser moldada por circunstâncias pré-estabelecidas.

Se a singularidade da experiência empírica é crucial para a autorreflexão do professor-pesquisador e sua elaboração do concreto pensado, é importante reconhecer dois mediadores fundamentais que orientam esse processo, em sua atuação no ensino: a criança com DI, especialmente no âmbito do PADI, e a THC, de maneira mais geral. Diante disso, é conveniente explorar alguns aspectos problemáticos fundamentais na trajetória formativa do professor-pesquisador no PADI, os quais incluem: 1) a necessidade de reconhecer a influência dos paradigmas científicos como orientadores da consciência e da intenção pedagógica; 2) a necessidade de identificar e diferenciar a pluralidade dos discursos, dentro dos diferentes paradigmas pedagógicos; e 3) a necessidade de transpor os conceitos teóricos para o contexto concreto de ensino e aprendizagem.

Uma característica essencial que todos os paradigmas pedagógicos compartilham, por razões epistemológicas, é o reconhecimento dos sujeitos implicados no processo de ensino e aprendizagem, bem como a proposição de uma tematização explícita do desenvolvimento desses sujeitos. Esses elementos, fundamentais ao processo de ensino e aprendizagem, enfatizam a importância de teorizar e fixar os papéis do professor-pesquisador e da criança com DI. No PADI, sob a perspectiva epistemológica da THC, é crucial tematizar profundamente os conhecimentos da linguagem oral e escrita, refletindo sobre o tipo de ser humano que se deseja formar.

Em cada paradigma pedagógico, o conceito de aprendizagem tende a ser extremamente amplo e polissêmico, o que exige a adição de uma especificação teórica, ou um “sobrenome”, para sua compreensão adequada. Essa necessidade se faz presente mesmo nos campos específicos da THC, sem se levar em conta os diversos significados que o conceito pode assumir, em áreas como saúde, filosofia, sociologia, entre outras perspectivas que podem ensejar propostas de ensino e aprendizagem essencialmente diferentes. Por esse motivo, torna-se importante considerar a necessidade de discriminar as diferenças epistemológicas, tanto em suas origens quanto em suas redes conceituais, e compreender sua influência na *práxis* educacional.

No contexto do PADI, é essencial enfatizar que o estudo e a internalização dos conceitos, por parte dos professores-pesquisadores, foram cruciais para sua trajetória formativa. Contudo, isso também demandou um esforço adicional na interpretação da THC e dos conceitos dos autores originais, visando a revisar o propósito fundamental de organizar o conhecimento e promover o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Isso pressupõe que todas as intenções pedagógicas devem ser contextualizadas e, quando aplicadas a um contexto específico, provavelmente resultarão em uma interpretação dos princípios originais dos autores.

Essa interpretação pode levar a uma alteração significativa do significado original com o qual foram inicialmente propostos.

Em outras palavras, a tarefa do professor-pesquisador, ao aplicar os quadros conceituais à experiência empírica, implica, além de lidar com a tensão essencial entre a ortodoxia conceitual e a interpretação hermenêutica requerida pela *práxis* educacional, conceber a tarefa como um elo de mediação que não só transforma sua forma de pensar, mas também o contexto no qual atua, pela sua própria atuação consciente e intencional. O prazer de descobrir essa problemática, na minha trajetória formativa, a partir do PADI, transcende uma mera memória pessoal, para configurar uma autorreflexão, por meio das tentativas de compreender o processo de ensino da linguagem oral e escrita para a criança Matheus, do caráter pedagógico implícito na pesquisa.

À medida que se avança no cenário e nas cenas, novos elementos que vigoravam para o estudo e, conseqüentemente, os modos de aprender a ensinar, interagindo, puderam ser identificadas, e, com isso, contribuíram para a tecer uma rede de conexões, ao longo dessa trajetória formativa, culminando em uma enriquecedora história de desenvolvimento humano. Nesse enriquecedor percurso de aprendizagem, na pesquisa do PADI, eu figurava entre vários outros aprendizes da profissão, os quais, juntos, estávamos construindo nossos próprios caminhos de formação e pesquisa, em um processo que, por sua vez, também nos construía como professores e pesquisadores.

No decorrer das cenas – e ainda que de maneira concisa –, houve um esforço deliberado para recompor os marcos significativos que influenciaram a construção crescente da consciência da intenção pedagógica, primeiro subjacente ao contexto social de ensino e, depois, como uma FPS internalizado, objetivada na atuação de ensino com a criança Matheus. Por ter múltiplas dimensões, essa rede intrincada de aprendizagem não é imediatamente perceptível, sendo necessário focar em pontos específicos, para desvendar sua trama, fator que permite obter uma visão mais ampla e profunda da minha trajetória formativa, como professor-pesquisador no PADI.

O percurso metodológico desse estudo de caso envolveu decompor as sessões de intervenção pedagógica em cenas que demonstrem os marcos de uma aprendizagem desenvolvimental e, posteriormente, recompô-las em uma trajetória formativa, a qual pode ser qualitativamente analisada, evidenciando que, assim como a criança Matheus, o professor-pesquisador precisa de tempo, espaço e autorreflexão, para transformar sua atuação no ensino. Na análise do percurso de desenvolvimento do professor-pesquisador, tornou-se evidente que o contexto histórico, social e cultural dos sujeitos de pesquisa é um determinante fundamental,

iniciando-se com a necessidade social de abordar a alfabetização de crianças com DI e levando a professora coordenadora de pesquisa a estabelecer o projeto e selecionar os participantes, culminando na minha atuação direta no ensino da criança Matheus, em uma condição particular específica da *práxis* educacional.

Como professor-pesquisador, fui gradualmente me tornando um sujeito ativo dessa *práxis* educacional, articulando as discussões e o estudo diário da THC com a prática semanal de ensinar linguagem oral e escrita à criança Matheus. Gradualmente, tornou-se claro para mim que a criança Matheus não era apenas um ator isolado, mas também um sujeito ativo na *práxis* educacional, atuando como um mediador entre o ensino e a minha aprendizagem de como ensinar. Essa consciência revelou que, embora a teoria seja fundamental, por si só ela não transforma a prática, sendo essencial reconstruí-la e ressignificá-la, com base na experiência empírica.

Assim, como a aprendizagem da criança Matheus da linguagem oral e escrita é um processo gradual e contínuo, a aprendizagem do professor-pesquisador em ensinar também comporta as mesmas características. No entanto, ela ocorre a partir de uma posição social e cultural distinta, a qual carrega, tal como de outros sujeitos, marcas peculiares ao seu percurso desenvolvimental. Trata-se de um movimento ontológico que integra valores pessoais, os quais são recontextualizados através das experiências vividas, por intermédio de um processo não apenas cumulativo, mas também catalisador de transformações significativas, tanto no âmbito interno e psicológico quanto no ambiente externo e social.

Na reconstituição do meu caminho percorrido no PADI, constata-se que ele foi uma importante fonte de aprendizagem profissional e cumpriu um importante papel, no decorrer da minha trajetória formativa, com aprendizagens de diferentes naturezas, que ajudou a compor uma identidade profissional. Nesse sentido, é possível comprovar a tese, segundo a qual o ensino e a aprendizagem, exercidos como atividade consciente, intencional e motivada, na realidade concreta do PADI, configuram uma interatuação na qual quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Ao longo de um ano, durante as sessões de intervenção pedagógica, tive a oportunidade de atuar, quer na posição social de observador e registrador dos eventos do processo de ensino e aprendizagem, quer como sujeito ativo na criação das histórias que compõem o processo desenvolvimental, com base na *práxis* educacional. E, no processo de recuperar memórias, ao revisar as filmagens do acervo do PADI, conferindo organicidade aos cenários e suas cenas, o elemento de autorreflexão se mostrou constante e revelador, como uma presença carregada de significado que estimulou o pensamento e a ação, conduzindo a uma crescente consciência que

me encorajava a entender melhor minha própria atuação e, conseqüentemente, a aprender a ensinar, compondo uma rede formativa.

Ao revisitar o PADI, pude analisar a minha atuação de ensino durante um momento específico da minha trajetória formativa, o qual me permitiu ressignificar aquelas vivências passadas no presente, validando a autorreflexão como um elemento crucial, enriquecido pela interatuação, processo de aprendizagem do professor em relação ao ato de ensinar, em uma perspectiva da THC. Nesse sentido, ao lançar um olhar mais analítico sobre o meu passado, tive a oportunidade de refazer o meu próprio percurso, o que me possibilitou observar uma série de desdobramentos que se revelaram cruciais para a minha trajetória formativa, atualmente.

Ao revisar as sessões de intervenção pedagógica no PADI, especialmente na seleção de cenas que enfatizavam a interatuação, percebi que o ambiente do PADI me estimulava a refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem. Porém, para realizar essa reflexão, de maneira efetiva, foi essencial autorrefletir sobre minha própria atuação no ensino da linguagem oral e escrita, antes de desenvolver a consciência de que a criança Matheus era um mediador importante, no processo educativo, que me fez perceber em minha atuação certas características herdadas da minha formação e das abordagens de outros professores, as quais eram predominantemente horizontais, lineares e hierárquicas.

A interatuação com a criança Matheus me levou a uma autorreflexão profunda sobre minhas atuações nas práticas de ensino, especialmente à luz da THC. Essa experiência não somente me motivou a estudar e aprender métodos dialéticos de ensino, mas, também, a desenvolver e propor novas formas de ensinar, fundamentadas naquela experiência empírica. Em outras circunstâncias, como quando atuava como observador do processo de ensino e aprendizagem, percebi que não era necessário ter uma consciência e intenção pedagógica além daquela normalmente estabelecida entre os professores.

Contudo, na *práxis* educacional, a consciência da intenção pedagógica se desenvolve de maneira interativa, entre os envolvidos, manifestando-se tanto no ato de ensinar quanto no de aprender, um mediando o outro. Revisitar as sessões de intervenção pedagógica, como parte de um processo investigativo, realça a importância da autorreflexão sobre minha aprendizagem, no ensino. Como avaliador de minha própria prática, esse processo me auxilia a problematizar e transformar minha maneira de ensinar, levando em conta o contexto concreto em que atuo. Nesse contexto, a criança Matheus atua como um mediador na percepção do professor, influenciando-o a transformar sua intenção pedagógica, com o objetivo de torná-la um elo de mediação da aprendizagem, por parte da criança.

Assumir o papel de investigador de si mesmo vai além de lembrar o que passou, pois implica a construção de uma consciência sobre a própria trajetória formativa, a qual proporciona uma intenção pedagógica, resultado de uma dinâmica de ensino e aprendizagem que é, a um tempo, histórica e sociocultural. Perceber-se como um sujeito sociocultural, historicamente construído, abre caminho para uma compreensão do processo de ensino e aprendizagem como uma unidade dialética, sintetizada na interatuação, efetivada de sujeito para sujeito. Nessa perspectiva, a interação desempenha um papel crucial na criação de novos métodos de aprendizagem, seja para ensinar, seja para aprender. Enquanto o professor procura ser um mediador na aprendizagem da criança com DI, a própria criança com DI se torna um mediador fundamental na jornada de aprendizagem do professor.

Ensinar e aprender, interagindo, significa reconhecer, na trajetória formativa no PADI, o processo de aprendizagem do professor-pesquisador, no qual ele vai adquirindo consciência e intenção pedagógica como algo que desenvolve, humanamente, cada sujeito, quando suas vozes, suas histórias e suas vivências se alinham, para, de modo dialético, atuar no processo de ensino e aprendizagem, de sorte a transformar, no espaço e no tempo, o contexto social e a si próprios.

Finalmente, a pergunta que resulta da tese requer compreender em que medida a THC aparece como princípio, não apenas para pensar a organização do conhecimento e a prática pedagógica, mas também para problematizá-lo enquanto um aspecto didático, com repercussão na práxis educacional, o local a partir do qual interagem o professor-pesquisador e a criança com DI.

REFERÊNCIAS

ARIAS, G. **La persona en lo histórico cultural**. São Paulo: Linear, 2005.

ARIEVITCH, I. M.; HAENEN, J. P. P. Connecting sociocultural theory and educational practice: Galperin's approach. **Educational Psychologist**, v. 40, n. 3, 2005.

BERNSTEIN, B. Vertical and horizontal knowledge. **British Journal of Sociology of Education**, v. 20, n. 2, 1999.

BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 20, 2003.

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

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 3 dez. 2004.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 25 abr. 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 25 ag. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 5 jul. 2012.

BRASIL, **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 6 jul. 2015.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016**. Define as Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 11 mar. 2016.

CHAIKLIN, S. The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction. In: KOZULIN, A.; GINDIS, B.; AGEYEV, V. S.; MILLER, S. M. **Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context**. New York: Cambridge University Press, 2003.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introducción. In: VYGOTSKY, L. S. **El desarrollo de los procesos psicológicos**. Barcelona: Crítica, 2008.

DEMO, P. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.

FLORES, N.; VILLEGAS, M. M. El sujeto dialógico en la pedagogía de la investigación. In: BOLÍVAR, A.; ERLICH, F. **El análisis del diálogo**. Reflexiones y estudios. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades, Universidad Central de Venezuela, 2007.

GALPERIN, P. Y. Sobre la formación de los conceptos y de las acciones mentales. In: QUINTANAR, L. **La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño**. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001.

GALPERIN, P. Y.; ZAPORÓZHETS A.; ELKONIN, D. Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. In: SHUARE, M.; DAVIDOV, V. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscú: Progreso, 1987.

GIMENO SACRISTÁN, J. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

GONÇALVES, L. R.; PASSOS, S. R. M. M. S. Processo de desenvolvimento profissional do professor: educação continuada. **Paradoxa**, Niterói, v. 10, n. 17, 2004.

HEDEGAARD, M. The zone of proximal development as a basis for instruction. In: MOLL, L. **Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

- HONNETH, A. **Reificação**: um estudo de teoria do reconhecimento. São Paulo: Unesp, 2018.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KOZULIN, A. **Vygotsky's psychology**: a biography of ideas. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.
- KOZULIN, A. **Psychological Tools**: A Sociocultural Approach to Education. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, A. N. **Atividade, Consciência e Personalidade**. Bauru: Mireveja, 2021.
- MAHN, H. Periods in Child Development: Vygotsky's Perspective. *In*: KOZULIN, A.; GINDIS, B.; AGEYEV, V. S.; MILLER, S. M. **Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context**. New York: Cambridge University Press, 2003.
- MILLER, S. M. How Literature Discussion Shapes Thinking: ZPDs for Teaching/Learning Habits of the Heart and Mind. *In*: KOZULIN, A.; GINDIS, B.; AGEYEV, V. S.; MILLER, S. M. **Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context**. New York: Cambridge University Press, 2003.
- OLIVEIRA, A. A. S. **A questão da leitura e escrita na área da deficiência intelectual**: qual a melhor forma de ensino? (Relatório científico) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.
- OLIVEIRA, A. A. S.; RUIZ, D. F. R. As práticas pedagógicas na área da deficiência intelectual e os processos de ensino e aprendizagem: análise da produção científica nacional. **Plures Humanidades**, v. 15, 2014.
- OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. *In*: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- PAIXÃO, K. M. G. **Mediação pedagógica e deficiência intelectual**: em cena a linguagem escrita. 2018. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.
- PAIXÃO, K. M. G.; PAPIM, A. A. P.; OLIVEIRA, A. A. S. Mediação pedagógica e deficiência intelectual: uso de instrumento de intervenção pedagógica em contexto de pesquisa. *In*: PAPIM, A. A.; ARAÚJO, M. A.; PAIXÃO, K. M. G.; SILVA, G. F. **Inclusão Escolar**: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. Porto Alegre, RS: Fi, 2018.
- PAPIM, A. A. P. **A ação pedagógica na perspectiva vygotskyana**: compreensão da linguagem no ato de ensinar e aprender. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

- PAPIM, A. A. P. **A concepção de sociologia nas reformas do ensino médio:** das Orientações Curriculares Nacionais de 2006 à Base Nacional Comum Curricular de 2018. 2023. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2023.
- PATTO, M. H. S. Formação de professores: o lugar das humanidades. *In:* BARBOSA, R. L. **Trajetória e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: UNESP, 2004.
- PAVIS, P. **Dicionário de Teatro.** 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- PEREYRA, A. Aportes de la sociología crítica a la reflexividad en didáctica profesional docente. **Análisis de las Prácticas**, v. 1, 2022.
- PERRET-CLERMONT, A. N. Introduction. *In:* CÉSAR, M.; KUMPULAINEN, K. **Social Interactions in Multicultural Settings.** Rotterdam: Sense, 2009.
- PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.
- QUEIROZ, M. J. **Homem de sete partidas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- RODRÍGUEZ, W. ¿Qué es la perspectiva histórico cultural? **Hispano-Americana de Educación y Pensamiento**, v. 9, 2007.
- RODRÍGUEZ, W. Los aportes de Lev S. Vygotski a la investigación educativa. **Latinoamericana de Psicología**, v. 4, 2008.
- RUBINSTEIN, S. L. **El ser y la conciencia y el pensamiento y los caminos de su investigacion.** México: Grijalbo, 1963.
- RUBINSTEIN, S. L. **El ser y la conciencia.** Habana: Editora del Consejo Nacional de Universidades, 1965.
- SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. **Filosofia da Práxis.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. *In:* SAVIANI, D.; MENDES, D. T.; BOSI, A.; HORTA, J. S. B. **Filosofia da educação brasileira.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In:* MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas: Autores Associados, 2020.
- SCHALOCK, R. L.; LUCKASSON, R.; TASSÉ, M. J. **Intellectual disability:** Definition, diagnosis, classification, and systems of supports. 12. ed. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2021.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SERRA, D. J. G. **Problemas filosóficos de la psicología**. Habana: Pueblo e Educación, 1984.

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. *In*: FAZENDA, I. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

SHOR, I. **Empowering education: critical teaching for social change**. Chicago: Empowering education: critical teaching for social change, 1992.

STETSENKO, A. Teaching–learning and development as activist projects of historical becoming: Expanding Vygotsky’s approach to pedagogy. **Pedagogies**, v. 5, n. 1, 2009.

STETSENKO, A. **The transformative mind: expanding Vygotsky’s approach to development and education**. New York: Cambridge University Press, 2017.

TALIZINA, N. F. **La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares**. La Habana: ENPES, 1987.

TALIZINA, N. F. **Psicología de la enseñanza**. Moscú: Progreso, 1988.

TALIZINA, N. F. **Manual de psicología pedagógica**. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2000.

TALIZINA, N. F. **La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza**. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LASSARD, C. **Trabalho docente: o elemento para uma teoria da docência**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

THESING, M. L. C.; COSTAS, F. A. T. As proposições de uma escola inclusiva na concepção de professores de educação especial: algumas problematizações. **Estudos pedagógicos**, v. 99, n. 252, 2018.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vygotsky: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TOLSTIJ, A. **El hombre y la edad**. Moscou: Progreso, 1989.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VALSINER, J. **Fundamentos da Psicologia Cultural: Mundos da Mente, Mundos da Vida**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Praxis**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

VEIGA, I. P. A.; SOUZA, J. V.; REZENDE, L. M. G.; DAMIS, O. T. **Licenciatura em Pedagogia**: realidades, incertezas, utopias. Campinas: Papirus, 1997.

VYGOTSKY, L. S. The genesis of higher mental functions. *In*: WERTSCH, J. V. **The concept of activity in Soviet psychology**. Armonk: Sharpe, 1981.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. The development of academic concepts in school aged children. *In*: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **The Vygotsky reader**. Cambridge - USA: Basil Blackwell, 1994.

VYGOTSKY, L. S. As emoções e seu desenvolvimento na infância. *In*: VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**: edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. A educação no comportamento emocional. *In*: VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Lisboa: Relógio d'Água, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores**. Lisboa: Relógio d'Água, 2021.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Madrid: San Sebastian de los Reyes, 2007.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky and the Social Formation of Mind**. Cambridge: Harvard University Press, 1988.

WERTSCH, J. V. **La mente en acción**. Buenos Aires: Aique, 1999.

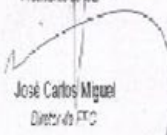
WERTSCH, J. V. Mediation. *In*: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. V. **The Cambridge companion to Vygotsky**. New York: Cambridge University Press, 2007.

ZINCHENKO, V. P. Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind. *In*: WERTSCH, J. V. **Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives**. New York: Cambridge University Press, 1985.

ZINCHENKO, V. P. La psicología sociocultural y la teoría psicológica de la actividad: revisión y proyección hacia el futuro. *In*: WERTSCH, J. V.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. **La mente sociocultural**: aproximaciones teóricas y aplicadas. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997.

ANEXOS

Anexo A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unesp – Marília: nº 0908/2014

 UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA CAMPUS DE MARÍLIA Faculdade de Filosofia e Ciências	
Parecer do Projeto nº. 0908/2014	
IDENTIFICAÇÃO	
1. Título do Projeto: A QUESTÃO DA LEITURA E ESCRITA NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: QUAL A MELHOR FORMA DE ENSINO?	
2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL:	
Autor(a): Anna Augusta Sampaio de Oliveira	
3. Instituição do Pesquisador: Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília	
4. Apresentação ao CEP: 24/06/2013	
5. Apresentar relatório em: Semestralmente durante a realização da pesquisa	
Objetivos	
Justifica-se a necessidade de realização de pesquisas para estudar a questão do processo de aprendizagem da leitura e da escrita daqueles com deficiência intelectual e, no caso em questão, pretendemos fazer em parceria com pesquisadores de Cuba olhando um pouco para sua prática e realizando intervenções aqui no Brasil, para verificar se ao estabelecermos um método pedagógico sistemático conseguiremos melhores resultados na aprendizagem desses alunos. É necessário descobrir em que condições o ensino é capaz de alcançar esses objetivos, o que pode ser caracterizado como um desafio pedagógico. Novamente se interpõe uma mudança de olhar no caminho da educação especial, de modo a centrar seus estudos, pesquisas e intervenções no processo pedagógico e não nas condições biológicas dos indivíduos com deficiência, pois somente a intervenção pedagógica, intencional e planejada poderá mudar o rumo do desenvolvimento dos alunos com deficiência.	
SUMÁRIO DO PROJETO	
Esse estudo tem como problema de pesquisa a questão da apropriação da leitura e da escrita por alunos com deficiência intelectual e a busca de método de ensino que possibilite o alcance de resultados mais efetivos para aprendizagem desses alunos, frente à lacuna existente na pesquisa e na prática escolar relacionada às necessidades provenientes da deficiência intelectual. Para tanto, o projeto será realizado em parceria com a Universidade de Havana, Cuba, com a qual o Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão Social – GEPIIS, cadastrado no CNPq, firmou Acordo de Cooperação entre a UNESP e a Universidade de Havana. Também contará com a participação de pesquisadores da Universidade Cruzeiro do Sul, de São Paulo; Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, com equipes de trabalho em cada localidade.	
COMENTÁRIO DO RELATOR	
O projeto está de acordo com as exigências éticas e científicas fundamentais resguardadas na Resolução 196/80 do Conselho Nacional de Saúde, atendendo aos itens referentes às implicações da ética em pesquisas que envolvam seres humanos, recomendando a aprovação do mesmo pelo CEP.	
PARÊCER FINAL	
O CEP da FFC da UNESP, após avaliar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 196/80 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos indicados no formulário resolve aprovar o projeto de pesquisa supracitado.	
INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES	
DATA DA REUNIÃO	
Homologado na reunião do CEP da FFC da Unesp em 22/01/2014.	
 Simone Aparecida Casellini Presidente do CEP	
 José Carlos Miguel Diretor da FFC	

Anexo B – Letra da música: Bom dia/Boa tarde como vai

Bom dia/boa tarde amigo como vai
Bom dia/boa tarde amigo como vai
Faremos o possível para sermos bons amigos
Bom dia/boa tarde como vai

Bom dia/boa tarde (nome) como vai
Bom dia/boa tarde (nome) como vai
Faremos o possível para sermos bons amigos
Bom dia/boa tarde (nome) como vai

Bom dia/boa tarde (nome) como vai
Bom dia/boa tarde (nome) como vai
Faremos o possível para sermos bons amigos
Bom dia/boa tarde (nome) como vai

Bom dia/boa tarde amigos como vão
Bom dia/boa tarde amigos como vão
Faremos o possível para sermos bons amigos
Bom dia/boa tarde amigos como vão

Anexo C – Letra da música: Música de Despedida

Tchau, tchau amiguinhos, até mais!

Tchau, tchau _____, até mais!

Tchau, tchau para todos, até semana que vem!

Anexo D – Protocolo do RAI

PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL – PADI			
Referencial de Avaliação de Intervenção			
Nome:			
Indicadores	Registro		Observações
Leitura	Avaliação inicial	Avaliação final	
Leitura de parágrafo ou frases			
Leitura de palavras			
Leitura de pequenos textos			
Compreensão da leitura realizada			
Escrita	Avaliação inicial	Avaliação final	Observações
Palavra monossílaba			
Palavra dissílaba			
Palavra trissílaba			
Palavra polissílaba			
Frase			
Reconhecimento de letras			
Reconhecimento de sílabas			
Reconhecimento de palavras			
Escreve as letras com modelo			
Escreve as sílabas com modelo			
Escreve as palavras com modelo			
Escreve as letras sem modelo			
Escreve as sílabas sem modelo			
Escreve as palavras sem modelo			
Constrói palavras com alfabeto móvel			
Constrói palavras com ajuda do outro			
Constrói palavras de forma autônoma			
Linguagem	Avaliação inicial	Avaliação final	Observações
Compreende frases simples			
Compreende frases complexas			
Compreende o sentido dos textos			
Reconta história			
Comunica seus desejos			
Conta ou narra fatos vividos			
Consegue se comunicar			
Mantém diálogo			

LEGENDA
RS - Realiza Satisfatoriamente
RP - Realiza Parcialmente
CA - Realiza com Ajuda
NR - Não Realiza

Anexo E – PIS – Sessão nº 13, de 11/8

PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL – PADI**Plano Intervenção Semanal – PIS**

Grupo: [] manhã [X] tarde

PLANO Nº 13/2014

DATA: 11/8/2014

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
Organização do tempo/ Linguagem oral	Ser capaz de: interagir no grupo, cantar, falar, organizar seu tempo, seguir a rotina, reconhecer os membros do grupo de alunos e relembrar fatos ocorridos a curto e longo prazo.	Rotina de chegada Apresentar a rotina: cartaz. Música de chegada: Meu amigo Conversar brevemente sobre o recesso/férias Cartaz de presença e ficha do nome: cada aluno identificará o nome de um amigo que termine igual: TRIGO (----)/ PASTEL (----)/ PAPEL (----)/LUA (----)
Linguagem oral e ludicidade: música	Ser capaz de: Compreender os fatos apresentados e relembrar a sequência da música, oralizar palavras e frases da música e participar da dramatização	• Cantar a música: A canoa virou com o apoio de imagens e a letra da música • Dramatizar a música com uma canoa para cada criança, a fim de que coloquem e retirem colegas do fundo do mar conforme comandos do mediador da atividade, até que todos tenham participado. • Elaborar um cartaz com os barcos das crianças presentes
Linguagem Oral e Escrita: rimas e escrita de palavras	Ser capaz de: identificar na música palavras que rimem e registrar palavras que compõem a música a partir de letras ou sílabas	• Verbalizar na música palavras que rimem com: REMAR –VIRAR-MAR • Realizar atividade de escrita: completar as lacunas com a palavra a partir de letras/sílabas
Linguagem/oral: sondagem	Ser capaz de: identificar nas palavras trabalhadas hoje as letras iniciais do alfabeto.	• Alfabeto e Banco de Palavras. • Explorar as palavras que já aprendemos. Pedir para a criança identificar as letras iniciais das palavras: CANOA, PEIXINHO, MAR
Linguagem oral	Ser capaz de: expressar-se oralmente, relembrar as atividades desenvolvidas (com ou sem apoio visual)	• Rotina de despedida • Retrospectiva do encontro • Música: A canoa virou e Até mais meu amigo
Tarefa	Ser capaz de: acompanhar os traçados conforme os modelos tracejados.	6.Tarefa: Coordenação motora fina (BARCO)

Anexo F – PIS – Sessão nº 15, de 25/8

PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL – PADI**Plano Intervenção Semanal – PIS**

Grupo: [] manhã [X] tarde

PLANO Nº 15/2014

DATA: 25/8/2014

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
Organização do tempo/ Linguagem oral	Ser capaz de interagir no grupo, cantar, falar, organizar seu tempo, seguir a rotina, reconhecer os membros do grupo de alunos e relembrar fatos ocorridos a curto e longo prazo.	Rotina de chegada Música de chegada: Meu amigo Conversar sobre o que vimos no último encontro Apresentar a rotina: cartaz. Cartaz de presença e ficha do nome: cada aluno identificará o nome de um amigo que rime com a palavra indicada (RODRIGO - FIGO)
Leitura, interpretação, sequência lógica e ludicidade	Ser capaz de compreender os fatos apresentados e relembrar a sequência da música, interpretar os gestos apresentados e associá-los a trechos da música	O professor fará a dramatização da música: “A canoa virou” (com gestos e dobradura da canoa) e os alunos deverão identificar qual frase representa a parte da música apresentada (APOIO DA ESCRITA IMAGENS DA SEQUÊNCIA. Exemplo: A CANOA VIROU; QUE NÃO SOUBE REMAR; SE EU FOSSE UM PEIXINHO
Rima	Ser capaz de substituir as lacunas por palavras diferentes da música, mas que rimem com as palavras originais da música	Identificar no banco de palavras quais rimam com as palavras originais indicadas, e que deem sentido ao texto (deixar com que leiam ou ler para que identifiquem, bater palma para a quantidade de sílabas): Exemplo: A canoa VIROU (TOMBOU); Por deixar ela VIRAR (TOMBAR); Se eu fosse um PEIXINHO (PASSARINHO); E soubesse NADAR (VOAR). A partir de um banco de palavras solicitar que batam palmas quando ouvirem palavras que rimem: VIROU/PEIXINHO/NADAR/
Linguagem Escrita: letra inicial e leitura	Ser capaz de identificar a letra inicial das palavras trabalhadas em outras músicas e na música atual	Organizar as palavras já acumuladas no varal para o Banco de palavras da sala; Identificar a letra inicial dos elementos da música: CANOA/PEIXE/REMO/ Organizar as novas palavras trabalhadas no varal de alfabeto;
Despedida	Ser capaz de expressar-se oralmente, relembrar as atividades desenvolvidas (com ou sem apoio visual)	Rotina de despedida Retrospectiva do encontro 5.2 Música: A canoa virou e Até mais meu amigo
Tarefa	Ser capaz de acompanhar os traçados conforme os modelos tracejados.	6.Tarefa: Coordenação motora fina (CANOA)
Organização do tempo/ Linguagem oral	Ser capaz de interagir no grupo, cantar, falar, organizar seu tempo, seguir a rotina, reconhecer os membros do grupo de alunos e relembrar fatos ocorridos a curto e longo prazo.	Rotina de chegada Música de chegada: Meu amigo Conversar sobre o que vimos no último encontro Apresentar a rotina: cartaz. Cartaz de presença e ficha do nome: cada aluno identificará o nome de um amigo que rime com a palavra indicada (RODRIGO - FIGO)

Anexo G – PIS – Sessão nº 26, de 24/11

PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL – PADI

Plano Intervenção Semanal – PIS

Grupo: [] manhã [X] tarde

PLANO Nº 26/2014

DATA: 24/11/2014

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
Organização do tempo/ Linguagem oral	Ser capaz de: interagir no grupo, cantar, falar, organizar seu tempo, seguir a rotina, reconhecer os membros do grupo de alunos e relembrar fatos ocorridos a curto e longo prazo. Identificar os próprios nomes e nomes com M.	Rotina de chegada Música de chegada: Meu amigo Apresentar a rotina: cartaz. Cartaz de presença e ficha do nome: cada aluno deverá identificar os nomes de quem veio, e identificar qual nome tem a letra M e ler a sílaba que corresponde.
Leitura	Ser capaz de: identificar a quantidade de sílabas que possui cada imagem apresentada.	Ler para os alunos o texto, com imagens para visualizarem a sequência da história. Os alunos deverão circular as palavras que tenham a letra M: MACACO – MALA – MULA – MOLA - MATO
Ludicidade	Ser capaz de: ler sílabas contidas no boliche e a partir dessas sílabas identificar imagens que iniciem com elas.	No jogo de boliche serão fixadas sílabas nas peças para que ao serem derrubadas deverão ser lidas pelos alunos e também deverão identificar imagens que se iniciem com estas sílabas. Exemplos: ME - MELANCIA
Escrita - sílabas	Ser capaz de: identificar as sílabas que faltam para escrever as palavras com M	A partir de um banco de sílabas com M, os alunos deverão identificar as sílabas que completam as palavras a partir da imagem. Exemplo: __ CACO (MA)
Encerramento	Ser capaz de: relembrar as atividades realizadas na intervenção	Rotina de despedida • Retrospectiva do encontro • Música de Despedida
Tarefa	Ser capaz de: realizar o traçado com apoio do pontilhado da letra M.	Tarefa: COMPLETAR A LETRA M PONTILHADA