

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

**Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação**

ANGELO ANTONIO PUZIPE PAPIM

**A ação pedagógica na perspectiva vygotskyana: compreensão da linguagem
no ato de ensinar e aprender**

Marília
2019

ANGELO ANTONIO PUZIPE PAPIM

**A ação pedagógica na perspectiva vygotskyana: compreensão da linguagem
no ato de ensinar e aprender**

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

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

Marília
2019

P216a	Papim, Angelo Antonio Puzipe A ação pedagógica na perspectiva vygotskyana : compreensão da linguagem no ato de ensinar e aprender / Angelo Antonio Puzipe Papim. -- Marília, 2019 204 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira 1. Linguagem. 2. Interação pedagógica. 3. Teoria Histórico-Cultural. I. Título.
-------	--

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

Essa ficha não pode ser modificada.

ANGELO ANTONIO PUZIPE PAPIM

**A ação pedagógica na perspectiva vygotskyana: compreensão da linguagem
no ato de ensinar e aprender**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre 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. Dr. Sadao Omote
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Marília

3.º Examinador: Dr.^a Débora Dainez
Departamento de Desenvolvimento Humano e Reabilitação – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Marília, 12 de fevereiro de 2019.

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Maria Aparecida Puzipe Papim, por todo o seu precioso, generoso e incondicional apoio ao longo da produção desta Dissertação e das minhas escolhas profissionais.

AGRADECIMENTOS

À Professora Anna Augusta Sampaio de Oliveira, pela generosa oportunidade de realizar o Mestrado, a qual julgo ter aproveitado ao máximo;

Aos meus familiares e amigos, principalmente os integrantes do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão Social, com destaque para Mariane, Glaciélma e Kátia, em especial para Márcia Reis, pelo carinho, apoio e interesse, particularmente quando da minha imersão nos estudos;

Aos meus familiares e amigos, Angélica, Maria Laura e Rony, pelo apoio, injeção de ânimo e disponibilidade incondicional para execução e cumprimento desse trabalho;

Ao CNPq, pela confiança e pela bolsa de estudos com a qual pude desenvolver o presente trabalho.

À banca examinadora, Prof. Dr. Sadao Omote e Prof.^a Dr.^a Débora Dainez, pelas ricas contribuições para a pesquisa e pela fecunda vivência compartilhada.

Epígrafe

CÁSSIO - Bondoso Bruto, podeis, acaso, ver vosso conspecto?

BRUTO - Não, Cássio; o olho a si mesmo não se enxerga, senão pelo reflexo em outra coisa.

JÚLIO CÉSAR, ATO I, Cena II
(SHAKESPEARE, 1981)

RESUMO

Ensinar e aprender são dois verbos que, com frequência, são conjugados separadamente, nos espaços educacionais, principalmente em contextos de educação especial. É comum o desencontro entre motivos e interesses de professores e crianças, no contexto educacional. É com a finalidade de ensinar e aprender em função da diversidade, incluindo a criança com deficiência intelectual, que a interação pedagógica reclama para si a construção de um espaço mais inclusivo, no qual ambos os verbos possam ser conjugados juntos e não mais em separado. Nesse sentido, a teoria histórico-cultural apresenta-se como base para a construção de espaços que exigem, de seus atores, uma postura dialógica entre os diferentes, aumentando as oportunidades da criança que aprende em ser uma colaboradora no processo que visa a ensiná-la. Por isso, nessa perspectiva, o professor precisa, no ato de ensino, permitir a fluência da voz do outro, de maneira a compreender o que ele sabe, sente e vive, para, desse modo, construir uma interação social colaborativa que supra o que a criança precisa saber, sentir e viver, numa relação pedagógica dialógica e inclusiva. Diante da necessidade da construção de um espaço educacional cooperativo, levanta-se a hipótese sobre o processo de ensino e aprendizagem de crianças com deficiência intelectual junto aos professores, enquanto atores de uma agência educacional dialógica. Desse modo, a investigação teve, como objetivo, 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 sentido social para professores e crianças. A fim de responder ao objetivo, realizou-se um estudo de caso com duas crianças e dois professores, participantes de um projeto de pesquisa mais amplo, cujo objetivo era identificar as melhores formas de alfabetizar a criança com deficiência intelectual. A partir desse projeto, para esta pesquisa, foram coletados os dados de fontes documentais: PIS e RAI, material pedagógico e de apoio e filmagens do acervo de filmagens do Projeto de Alfabetização, na área da deficiência intelectual (PADI). Como critérios para a seleção dos dados, considerou-se a relevância para a análise da interação dialógica, da circulação dos materiais pedagógicos e da fala dos professores e crianças. As interações dialógicas efetivadas entre professores, crianças e coisas da cultura possibilitariam compreender como os diferentes motivos e intenções podem ser alinhados, na interação social cooperativa, de sorte a produzir, por intermédio dos comportamentos dialógicos, um sentido social para validar as ações de ensino e aprendizagem, num espaço composto por diferenças. O resultado permite tecer uma interpretação que contribui para a discussão de um cenário educacional onde se possa reconhecer, com base na interação social com a diversidade, práticas pedagógicas dialógicas, capazes de utilizar a função mediadora da linguagem, como uma possibilidade de construir uma educação humanizadora.

Palavras-chave: Linguagem. Interação pedagógica. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

Teaching and learning are two words that are often used separately in educational contexts, mainly in special education. The disagreement has teachers and students reasons and concerns in education. In order to teach and learn in diversity, including intellectual disabled children, that pedagogical interaction claims to build a more inclusive environment where both teaching and learning can be used together and no longer separately. Thus, historical cultural theory presents itself as basis to build spaces that demand from their players a dialogical attitude among them, increasing the opportunities of the children who learn to become collaborative in teaching process. So, teacher needs to allow the other's voice, in order to understand what he/she knows, feels and lives so that he/she can build collaborative social interaction that provides what students need to know, feel and live in an inclusive pedagogical dialogical relation. Towards the need of building a cooperative educational environment, we raise the hypotheses about teaching and learning process of intellectual disabled children with teachers, as players of a dialogical educational agency. Hence, the general objective of the investigation was to understand based on dialogical pedagogical action, the mediator function of pedagogical language on organizing interactive, cooperative and dialogical processes that can have social meaning for teachers and children. In order to respond to the objective, we performed a case study with two children and two teachers who were part of a broader research project whose purpose was to identify better ways to provide literacy instruction to intellectual disabled children. From that project and for this research we collected data from document sources such as: PIS, RAI, pedagogical and support material, and Literacy Project filming archives shooting in intellectual disability area (PADI, in Portuguese). As criteria for data selection, we considered what was relevant for dialogical interaction analysis, pedagogical material use and teachers' and children's speech. Dialogical interaction performed by teachers, children and culture would enable to understand how different reasons and intentions can be aligned in cooperative social interaction in order to produce social meaning, through dialogical behavior, to validate teaching and learning actions in an environment made with differences. The understanding of the result allows us to help the education discussion where it's possible to recognize, based on diversity social interaction, dialogical pedagogical practices able to use language mediator function as a possibility to build humanizing education.

Keywords: Language. Pedagogical Interaction. Historical-Cultural Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Plano de Intervenção Semanal	78
Figura 2 – Escala de graduação do RAI.....	81
Figura 3 - Geometria da ação pedagógica	83
Figura 4 - Planta baixa da sala de intervenção	104

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Animação “A Barata diz que tem”	101
Imagem 2 – Vocabulário “A Barata diz que tem”	102
Imagem 3 – Teatro de fantoches	105
Imagem 4 – Protagonismo dos atores na ação pedagógica	115
Imagem 5 – História ilustrada: A canoa virou	122
Imagem 6 – Atividade de dobradura de papel.....	123
Imagem 7 – História animada: O macaco e a mula	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Subdivisão do indicador linguagem.....	82
Quadro 2 – Sessões de intervenção pedagógica do PADI	85
Quadro 3 – Resultado do levantamento das sessões que preencheram os critérios de seleção	86
Quadro 4 – Sessões de intervenção pedagógica selecionadas para análise	87
Quadro 5 – Quadro-síntese da apresentação dos objetivos específicos	89
Quadro 6 – Plano de Intervenção Semanal nº 6	101
Quadro 7 – Cena 1	106
Quadro 8 – Cena 2	107
Quadro 9 – Plano de Intervenção Semanal nº 15	122
Quadro 10 – Cena 3	124
Quadro 11 – Diálogos da Cena 3 divididos em frases simples e complexas	126
Quadro 12 – Cena 4	127
Quadro 13 – Diálogos da Cena 4 divididos em frases simples e complexas	129
Quadro 14 – Cena 5	132
Quadro 15 – Plano de Intervenção Semanal nº 27	141
Quadro 16 – Cena 6	142
Quadro 17 – Diálogos da Cena 6 divididos em frases simples e complexas	144
Quadro 18 – Cena 7	147
Quadro 19 – Diálogos da Cena 7 divididos em frases simples e complexas	149
Quadro 20 – Categorias de condutas dialógicas potenciais ou realizados pelas crianças durante as cenas analisadas	155
Quadro 21 – Organização da voz de Paulo nas cenas de 1 a 7	159
Quadro 22 – Organização da voz de José nas Cenas de 1 a 7	162

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – RAI do mês de abril de Paulo e José.....	94
Gráfico 2 - Desempenho de Paulo e José em abril sobre a capacidade de autotransformação	96
Gráfico 3 - Desempenho de Paulo e José em abril sobre a capacidade de autorrevelação	97
Gráfico 4 – RAI do mês de agosto de Paulo e José	113
Gráfico 5 – Desempenho comparado de Paulo nos meses de abril e agosto sobre a capacidade de autotransformação	118
Gráfico 6 – Desempenho comparado de José nos meses de abril e agosto sobre a capacidade de autotransformação	119
Gráfico 7 – Desempenho comparado de Paulo nos meses de abril e agosto sobre a capacidade de autorrevelação	120
Gráfico 8 – Desempenho comparado de José nos meses de abril e agosto sobre a capacidade de autorrevelação	120
Gráfico 9 – RAI do mês de outubro de Paulo e José	135
Gráfico 10 – Desempenho comparado de Paulo nos meses de abril, agosto e outubro sobre a capacidade de autotransformação	136
Gráfico 11 – Desempenho comparado de José nos meses de abril, agosto e outubro sobre a capacidade de autotransformação	137
Gráfico 12 – Desempenho comparado de Paulo nos meses de abril, agosto e outubro sobre a capacidade de autorrevelação	139
Gráfico 13 – Desempenho comparado de José nos meses de abril, agosto e outubro sobre a capacidade de autorrevelação	140
Gráfico 14 – Desempenho alcançado por Paulo e José entre a avaliação inicial e final	157

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento
AF	Avaliação Final
AI	Avaliação Inicial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Realiza com ajuda
CEES	Centro de Estudos de Educação e Saúde
DI	Deficiência intelectual
FPH	Funções Psicológicas Humanas
FPN	Funções Psicológicas Naturais
FPP	Funções Psicológicas Primárias
FPS	Funções Psicológicas Superiores
GEPIS	Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão Social
NA	Não foi apresentado
NR	Não realiza
PIS	Plano de Intervenção Semanal
RAI	Referencial de Avaliação de Intervenção
RP	Realiza parcialmente
RS	Realiza satisfatoriamente
THC	Teoria Histórico-Cultural
UNESP	Universidade Estadual Paulista
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1. A FUNÇÃO DA LINGUAGEM PEDAGÓGICA COMO INSTÂNCIA MEDIADORA DO DESENVOLVIMENTO SOCIOCULTURAL DA CRIANÇA	24
1.1 Discurso social e interior: a linguagem como instrumento de mediação no ato de ensinar e de aprender	39
1.2 A agência e o desenvolvimento das funções psicológicas humanas	44
1.3 A linguagem pedagógica como estímulo ao desenvolvimento do diálogo, da aprendizagem e da identidade dos atores.....	51
1.4 As implicações da ação pedagógica dialógica para a aprendizagem da criança com deficiência intelectual	59
2 PERCURSO METODOLÓGICO	76
2.1 Os sujeitos de pesquisa	76
2.2 Fontes de registro e coleta de dados	77
2.2.1 O Plano de Intervenção Semanal.....	78
2.2.2 As categorias operativas da linguagem	81
2.2.3 Registro em vídeo das sessões de intervenção pedagógica	84
2.3 Critérios para seleção dos dados das filmagens.....	85
2.3.1 Critérios para transcrição das filmagens.....	87
2.4 Procedimento de análise dos dados	87
3 A APRENDIZAGEM COMO RESULTADO DA CONSTRUÇÃO SOCIAL DE SENTIDO	92
3.1 O que gera a linguagem dialogada	92
3.2 A expressão do histórico de conversas: os primeiros diálogos	100
3.3 A expressão do histórico de conversas: o campo dos signos	112

3.4 A expressão do histórico de conversas: emaranhados criativos no fluxo de ações pedagógicas	134
3.5 A história de conversas reificada: a síntese transformadora.....	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS	179
ANEXOS.....	191
Anexo A - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unesp – Marília: Nº 0908/2014	192
Anexo B – Protocolo do RAI	193
Anexo C – Letra da música: Bom dia/Boa tarde como vai	195
Anexo D – Música de Despedida	196
Anexo E – Plano de Intervenção Semanal nº 06/2014 (PADI)	197
Anexo F – Plano de Intervenção Semanal nº 15/2014 (PADI)	199
Anexo G – Plano de Intervenção Semanal nº 27/2014 (PADI).....	201
Anexo H – História “o macaco e a mula”	203

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa integra o projeto com financiamento do CNPq intitulado “A questão da leitura e escrita na área da deficiência intelectual: qual a melhor forma de ensino?”¹, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Social (GEPIS) da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Marília (SP) e o Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (ObEE), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (RJ). Com esse projeto colaborativo e fundamentado na abordagem de Vygotsky, realizou-se um estudo sobre a análise de métodos e estratégias de ensino e sua aplicação às crianças com deficiência intelectual (DI), tendo como foco o processo de apropriação da leitura e escrita.

Para Vygotsky (1998), um bom aprendizado é aquele que precede o desenvolvimento e contribui decisivamente para melhorá-lo. A partir de uma perspectiva prática e voltada à realidade da educação, desenvolveu os conceitos de sua teoria psicológica e pedagógica do desenvolvimento humano, com ênfase nos processos de desenvolvimento sociocultural, responsáveis por reorganizar internamente as funções psicológicas, por meio da interação social dialógica com familiares, na vivência cotidiana, e com professores, em situação escolar. Inter-relações dialógicas permitem a internalização de condutas humanizadas, presentes na estrutura sociocultural, a ponto de torná-las aquisições individuais independentes do contexto, mas relacionadas ao contexto sócio-histórico-cultural que as produz, por meio do sentido compartilhado entre os indivíduos, produtoras de uma consciência criativa capaz de construir a autorrealização pessoal, na conjuntura social.

Em vista disso, a inter-relação sociocultural com intenção de ensino, instaurada em espaços educacionais, promove a aprendizagem de conteúdos especializados, responsáveis pelo processo de humanização do homem e das diferentes formas de ser humano. É através do processo sociocultural dialógico que o conhecimento historicamente acumulado e culturalmente organizado é transmitido por e entre gerações. Dessa maneira, os processos de desenvolvimento social estão entrelaçados com os do desenvolvimento pessoal, todos envolvidos espontaneamente ou intencionalmente como atores autogeradores do comportamento humano. O instrumento cultural presente e necessário para promover e articular esse processo nas suas múltiplas determinações é a linguagem.

¹ “A questão da leitura e da escrita na área da deficiência intelectual: qual a melhor forma de ensino?” Pesquisa realizada com auxílio financeiro do CNPq (MCTI/CNPQ/MEC/CAPES N. 18/2012), por meio de Edital público para projetos das Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas – Anexo A.

Por esse motivo, para a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (THC), o desenvolvimento humano não é autônomo e ocorre de modo interdependente em relação ao da educação; ambos compõem uma unidade dialética, sustentada por um mediador em comum, a linguagem dialógica, visto que o desenvolvimento e os processos educativos estão ligados às diferentes formas de ser humano, como parte de uma trama simbólica presente desde o nascimento de uma criança até a consciência social que sustenta uma identidade² pertencente a uma determinada cultura e estrutura social, com uma dada forma de ser humano. Desde tenra idade, o ser humano é participante de um contexto sociocultural formado por pais, pares, vizinhança, escola, sociedade etc., cuja interação comunicativa, nesses espaços, transmite, principalmente via comportamentos dialógicos, estruturas simbólicas acumuladas pelas ações dos indivíduos, naquele contexto, juntamente com as coisas da cultura, como os instrumentos materiais e simbólicos que sustentam sua manutenção e promovem sua alteração, tornando fértil a interação social e mantendo o vigor da cultura.

Logo, não é possível tratar de desenvolvimento sociocultural sem localizá-lo como pertencente a um contexto histórico, no qual as funções sociais e psicológicas específicas e pertinentes àquele contexto animam a psique individual e coletiva, em um movimento interdependente de narrativas sociais e culturais associadas àquele modo de vida. Em virtude disso, a educação adentra nos processos particulares de desenvolvimento, pela via da comunicação, interação que provoca crises internas, pois estipula uma medida entre o nível perceptual de uma inteligência prática – espontânea – e o potencial que ela pode assumir, diante da internalização de determinados comportamentos oferecidos pela cultura, sobretudo a cultura científica, letrada por natureza. A distância de uma inteligência cotidiana para a histórica pode se manifestar graças à conduta dialógica compartilhada intencionalmente pelas pessoas pertencentes ao contexto e, pelo motivo da ação pedagógica dialógica, a condição cotidiana pode ser superada pela condição histórica. Com um motivo educacional claro, a produção de

² A concepção de identidade, para a teoria histórico-cultural, denota um ser humano cuja existência está em constante movimento de construção, processo no qual as realidades da existência humana determinam as características individuais de pensar e ser, funções psicológicas, capacidades psicomotoras etc. Tais estruturas correspondem às interações sociais que modelam os mecanismos de desenvolvimento de significado e produção de sentido psicológico. A identidade é um fenômeno relacionado à cultura e ao social. Logo, a autoprodução dos valores, a qual constitui a identidade individual, é desenvolvida por intermédio do trabalho cooperativo no percurso de uma vida. Os valores que guiam a construção da ontogênese e das funções psicológicas são processos internalizados na inter-relação social, tornando-se estruturas que organizam a formação do psiquismo humanizado e da identidade sociocultural de um indivíduo. Essa característica reafirma constantemente as propriedades que compõem a individualidade, a qual se distingue, infindavelmente, apesar da imprevisibilidade que compõe esse processo de transformação, uma vez que o indivíduo vivencia, em sua trajetória formativa e de vida, diferentes papéis sociais, de acordo com as condições históricas e sociais a que está submetido. São, portanto, as condições sócio-históricas de existência que definem a identidade e a individualidade (CIAMPA, 1987; DUARTE, 1999; GONZALEZ REY, 1995).

conhecimento e as formas de ensiná-lo resultam na necessidade de aprendizagem e, consequentemente, de um tipo de desenvolvimento sociocultural específico, estimulante e que vivifica a inteligência histórica e a própria existência nela, como um motivo plausível de acontecer.

A vivência em unidade de ensino e aprendizagem dialógica pode ser verificada pela comunicação. As interações dialógicas se relacionam à conduta com a linguagem, como forma de encadear os significantes culturais em estruturas produtoras de sentido social. Perceber o nível real e potencial de uma pessoa, em face de uma determinada atividade, envolve o emprego da linguagem especializada e social, e essa situação associa-se intimamente às ações pedagógicas dialógicas, configurando um campo de ação social de uma agência que organiza as intenções e motivos individuais a vivenciar ações sociais colaborativas. Toda agência educacional envolve parceiros enquanto protagonistas sociais de uma atividade, possuidores de uma ontogênese, cujo produto é resultado de múltiplas interações sociais, as quais apresentam diferentes narrativas, produtoras de sentido, compartilhadas na história coletiva e individual. Essa rede simbólica de atores e estruturas sociais, gradualmente, organiza e imprime no corpo e nas funções psicológicas, através de situações ritualizadas externas que são internalizadas e se tornam qualidades da psique, comportamentos de natureza sociocultural. A linguagem sustenta o vínculo comum e próximo ao contexto cultural e às relações sociais que o formaram.

Dessa forma, o comportamento humano objetifica, materializa, com suporte de significantes culturais, ações individuais e sociais na cultura, cuja natureza pode ser socialmente compartilhada, graças aos processos dialógicos, os quais proporcionam vivências que são internalizadas para compor, nas intergerações, as funções psicológicas humanizadas. Portanto, na educação, o outro, o professor, o parceiro mais experiente e que domina os significantes culturais – linguagem científica – e suas diferentes funções sociais assume, na ação pedagógica dialógica, o papel fundamental na promoção do desenvolvimento sociocultural da criança. A possibilidade de um parceiro menos experiente encontrar sua humanidade no outro mais experiente é o cerne da concepção defendida pela Teoria Histórico-Cultural, quanto à educação e ao desenvolvimento sociocultural, uma vez que o outro integra e possibilita à criança ascender ao contexto sócio-histórico-cultural, através da linguagem, que se especializa a cada interação social.

As vivências constituem o repertório individual de comportamento com a linguagem, que é psicológico e social. A ação pedagógica dialógica realizada pelo professor precisa abranger as diferentes necessidades provocadas por uma atividade proposta para a criança, via situação de aprendizagem. Numa relação de ensino e aprendizagem, a necessidade sociocultural

imposta pela tarefa não é meramente momentânea, mas estimula o repertório de condutas dialógicas da criança, a qual elabora uma resposta para aquele estímulo recebido do professor, com os recursos psicológicos que são dominantes em sua estrutura psíquica. Nesse tipo de atividade, o parceiro mais experiente precisa mobilizar a inteligência histórica do menos experiente, acionando seu comportamento com a linguagem especializada – pedagógica –, a fim de operar um domínio de conhecimento específico, com procedimentos instrucionais que conferem às ferramentas culturais a potência de transformar em ato e pensamento a realidade psicológica e social manifesta na inter-relação, a partir do contexto sustentado pela comunicação.

A linguagem, como ferramenta de mediação cultural, é de grande relevância para os parceiros, na ação pedagógica, já que é através dos signos linguísticos, na qualidade de mediadores, que as inter-relações sociais podem ensejar a transformação dos comportamentos instintivos e das funções psicológicas naturais da criança em comportamentos e funções psicológicas humanas, semelhantes aos do adulto. Nesse sentido, a Zona de Desenvolvimento Iminente é a geradora de tensão necessária à transformação da psique. A intenção, nessa relação, consiste em compartilhar, ao longo da vivência da atividade cooperativa, os significados históricos contidos na cultura, utilizando a linguagem como mediador que guia a ação, nessa descoberta. O professor, com uma sensibilidade apurada, compreendendo o aumento das funções psicológicas adquiridas progressivamente pelas crianças, por meio de suas intervenções e parceria, intensifica o grau de autonomia da criança ou aumenta seu apoio à criança, durante a atividade, mediado pela linguagem pedagógica – intencionada e direcionada para um motivo social – e, conseqüente produção social de sentido.

Isso posto, a THC defende a educação como uma ação coletiva, de responsabilidade social, incumbida de transmitir a cultura historicamente estabelecida às gerações futuras, pois os comportamentos sociais, as técnicas de trabalho e o conhecimento científico, artístico, filosófico etc. são produtos do trabalho humano, e os determinantes para sua acumulação e perpetuação, na memória da humanidade, dependem da ação individual e coletiva desempenhada na estrutura, na conjuntura e nos fenômenos sociais.

Portanto, não há possibilidade de desenvolvimento humanizado, sem ele estar situado em um contexto histórico-cultural determinado pela própria interação social e trabalho humano, movimento mediado pela linguagem cotidiana e especializada, em suas diferentes formas e suportes. Esse ponto de vista sobre a ação pedagógica dialógica propicia uma parceria conhecedora dos motivos socioculturais que caracterizam a intenção do processo de educação de determinado grupo de pessoas, na sua dimensão teórica e prática, como indicada pelo

binômio materialista dialético, acerca da conceituação do ensino e de como desempenhar o seu papel, conceituar o indivíduo que ensina e que aprende, com o objetivo de prover uma metodologia educacional com contribuições significativas, engendrando o desenvolvimento humanizador. Esse arranjo depende da linguagem pedagógica, o que leva à questão sobre o seu papel na ação, dentro da agência educacional e da interação dialógica dos atores.

Visto que, para a THC, a identidade, o fazer e o conhecer são questões indissociáveis entre si, que reúnem, na consciência, as ações que as potencializam e aquilo que configura a pessoa em ser humano, formando uma só unidade. O movimento de aprender se soma a essa unidade e faz surgir, na psique, um mundo cultural criado em cooperação com outros seres humanos. As diferentes formas de exercer a humanidade de um indivíduo, no espaço de interações sociais dialógico, só é possível mediante as diferentes formas de organizar as culturas nas quais as pessoas vivem e convivem, por intermédio da comunicação. Logo, a humanidade na individualidade surge durante a inter-relação social de viver-conviver, no vir-a-ser.

O ser humano é um ser biológico-cultural, o qual vivencia seu ser biológico entrelaçado à condição sociocultural, desenvolvidos em distintivos contextos dialógicos responsáveis pela formação social simbólica e do psiquismo. O ato de ensinar e a internalização da linguagem não dizem respeito à mera transmissão de informação, uma vez que são fenômenos de natureza sociocultural. Por esse motivo, para a efetivação da aprendizagem na ação pedagógica, o ato de ensinar demanda o diálogo interpessoal, pois sua presença garante a dinâmica pela qual o entrelaçamento entre a linguagem, os afetos e os outros emerge, enquanto consequência de um processo biopsicosociocultural de produção de sentido de vida e de humanidade. O ensinar e o aprender dependem do diálogo, logo, é preciso se valer da linguagem para ensinar o ser humano a aprender a usar sua humanidade, a partir das diferentes formas de ser humano, no espaço sociocultural.

Com base nessas reflexões, o objetivo deste trabalho consiste em compreender, a partir da ação pedagógica dialógica, numa pesquisa de intervenção com criança com deficiência intelectual, a função mediadora da linguagem pedagógica na organização de processos interativos, cooperativos e dialógicos que produzam sentido social para professores e crianças, na agência pedagógica. Com a finalidade de análise, serão observados, na qualidade de objetivos específicos: apresentar a função dos planos de intervenção semanal, elaborados pelos professores interventores e pela equipe de pesquisadores, integrantes do GEPIS, na organização do ensino com vistas a atingir processos de alfabetização de crianças com deficiência intelectual; descrever o processo de construção do material pedagógico e de apoio, realizado pela equipe de intervenção e utilizado na sessão de intervenção pedagógica examinada; e, por

fim, analisar os dados do registro da avaliação pedagógica, no quesito linguagem, e as transcrições das cenas, selecionadas através dos critérios de seleção, das filmagens das sessões de intervenção pedagógica do acervo de filmagens do Projeto de Alfabetização na área da deficiência intelectual (PADI).

Nesse sentido, o primeiro capítulo desta Dissertação discute a função da linguagem pedagógica, uma espécie de comunicação feita no espaço educacional composta por conceitos científicos, que visa a ordenar a conduta dialógica da criança para o linguajar realizado pelos professores pertencentes ao contexto sociocultural científico, transformando a percepção cotidiana da criança sobre o mundo, constituída por representações imediatas, para formas históricas e mediadas de representação dos fenômenos naturais e sociais.

Nesse sentido, a linguagem assume o caráter de uma ferramenta circulante no discurso social, cujas comunicações entre os indivíduos e as coisas da cultura são simbolicamente animadas para modelar em forma e conteúdo a conduta dialógica. Igualmente, a linguagem como ferramenta para ordenar a conduta dialógica social também ordena o pensamento e a ação interior, em um processo responsável pela imersão gradual da criança na linguagem pública, com significados e sentidos compartilhados em um contexto, para a linguagem especializada, com motivos organizados por metodologias de interpretar o mundo.

Assim, a linguagem se insere como instrumento que se põe entre e sobre os indivíduos, conformando as diferentes intenções e motivos para interações sociais. Por esse motivo, no ato de ensinar e no ato de aprendizagem, esse recurso é usado para compor, no contexto educacional, a rede histórica de associações lógicas entre significantes, de sorte a produzir sentido. Na iminência da interação social dialógica, o fluxo de ações individuais constrói, de modo cooperativo e dialógico, os fenômenos, as conjunturas e as estruturas sociais produtoras de sentido.

É a partir do fluxo criativo das interações sociais dialógicas que a agência, campo de ação social dos atores, permite a construção de funções sociais, as quais são compartilhadas, internalizadas e transformadas em funções psicológicas humanas, capacidades individuadas de operacionalizar conhecimentos historicamente estabelecidos, e superá-las criativamente pelo trabalho intencionado por diferentes motivos pessoais e públicos. Para que a ação criativa ocorra na agência e na interação social dos atores, é necessária uma linguagem especializada, que apresente os significantes culturais necessários para transformar as formas de os indivíduos se relacionarem com o mundo natural e sociocultural.

A fim de a aprendizagem transformar o psiquismo, a linguagem pedagógica precisa exercer um controle externo da conduta dos atores, orientando, por intermédio da ordenação de

comportamentos dialógicos, o discurso de cada ator que interage na agência pedagógica. A linguagem especializada atua, por intermédio dos conceitos científicos, na produção das identidades, da forma de pensar, refletir e transformar as relações com o mundo natural e social.

Como os indivíduos interpretam o linguajar pedagógico de ângulos diferentes, a instauração das funções que constituem sua humanidade – forma como cada indivíduo se relaciona com os fenômenos do mundo natural e social – surge como fruto de uma organização específica da consciência, a qual continua a mudar, ao longo do desenvolvimento, e produz um indivíduo social único.

Cada indivíduo interage na estrutura social através de sua diferença, particularidade que intenciona e motiva suas ações, em meio a outros emaranhados de intenções e motivos. É em função da diferença apresentada entre as individualidades, humanas e de coisas da cultura, que circulam na estrutura social, que a THC propõe olhar para a aprendizagem, considerando a diferença, já que a educação ocorre no contexto que conforma a diferença. Por conseguinte, as implicações da ação pedagógica voltada para a aprendizagem requerem pensar as diferenças entre os indivíduos, inclusive a diferença expressa na criança com deficiência intelectual, para que as interações sociais possam ser organizadas, de modo a definir a atuação dos professores, no ato de ensinar, e das crianças, no ato de aprender, como uma relação que favoreça, entre esses atores, uma parceria cooperativa e dialógica, apesar da diferença.

Trata-se de uma forma de intencionar a interação social que assegura a aprendizagem da criança com deficiência intelectual, com motivos desenvolvidos a partir do seu nível real de desenvolvimento, pois a interação dialógica com o professor garante a esse ator dispor das condições adequadas para avaliar os limites da interação dialógica, no instante em que ela ocorre, sem retirar a importância da iminência da interação social para o estabelecimento de uma linguagem pedagógica que impulse a aprendizagem e o desenvolvimento sociocultural.

No segundo capítulo, descreve-se a metodologia de pesquisa e os procedimentos utilizados para a coleta e análise de dados, obtidos por meio do acervo do PADI. No terceiro capítulo, demonstram-se e analisam-se os dados, de maneira a elaborar uma compreensão deles, com o intuito de responder aos objetivos da pesquisa.

No capítulo seguinte, concernente às considerações finais, tece-se uma reflexão sobre a interação social dialógica e sua importância para o cenário educacional inclusivo, como define a legislação nacional. Portanto, uma educação dialogada, cujo instrumento pedagógico principal é a linguagem, deve ser considerada um elemento significativo nas práticas pedagógicas, pois confere a iniciativas educacionais a possibilidade de estabelecer parcerias, com a intenção de aumentar a eficácia da comunicação, da parceria e da colaboração entre

professor e criança, produzindo o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento social com sentido para ambos.

Os professores ensinam e as crianças com deficiência intelectual aprendem: esse é um roteiro comum nos contextos de aprendizagem formais. Um ensino e uma aprendizagem institucionalizada em padrões, responsáveis por conformar os indivíduos a reproduzir um processo que despersonaliza a identidade e a individualidade, cujo ato de ensinar e de aprender ocorre em benefício do currículo. A maneira que a educação formal acontece, entre os atores, às vezes por impulso, memorização, cópia etc., enfim, sem ter no horizonte uma clareza de como proceder na interação social educativa, fragiliza ambos os lados a autossuficiência de professor e criança com deficiência intelectual. Assim, o currículo é ensinado, de certa forma é aprendido, todavia, a humanidade e a forma de expressá-la nesse processo são suspendidas, esquecendo-se de educar a pessoa para exercer sua identidade, individualidade e humanidade na e para a diferença, por intermédio de uma consciência sociocultural. Nesse circuito, é necessário olhar para a comunicação, uma função da linguagem, para construir, no diálogo entre professor, currículo e criança, o conhecimento que ensina, estimula a aprendizagem e promove o desenvolvimento sociocultural de ambos os atores, na agência educacional.

1. A FUNÇÃO DA LINGUAGEM PEDAGÓGICA COMO INSTÂNCIA MEDIADORA DO DESENVOLVIMENTO SOCIOCULTURAL DA CRIANÇA

"Também Robinson Crusoe traz a marca de uma sociedade específica, de uma nação e uma classe específicas. Isolado em sua ilha de todas as relações que tinha com elas, ele se conduz, deseja e faz planos segundo os padrões delas, e assim exhibe comportamentos, desejos e projetos diferentes do de Sexta-Feira, por mais que os dois se adaptem um ao outro em virtude de uma nova situação”
(ELIAS, 1994, p. 31).

No quadro das teorias educacionais atuais, os paradigmas socioculturais de educação e desenvolvimento humano, tais como delineados por Vygotsky e seus sucessores, com atenção para os neovygotskyanos ocidentais, Daniels (2016a), Wertsch (1994), Skidmore (2016b), Cole (2009), descrevem o desenvolvimento das funções psicológicas humanas na qualidade de processos de inter-relações sociais arrolados à educação escolar, que constitui um fluxo dialógico especializado na construção criativa do pensamento da criança sobre as diferentes representações do que o mundo é, condição determinada a partir de um contexto histórico (WERTSCH, 1999).

Em vista disso, a ação pedagógica realizada entre o professor e aluno, no contexto educacional, visa a ordenar numa interface dialógica os conteúdos e as diferentes necessidades, afetivas e de desenvolvimento, envolvidas no ato de ensino e aprendizagem, para atingir um fim específico, previamente determinado pela necessidade imposta pela cultura escolar (DANIELS, 2016b). A ação pedagógica dialógica é sempre composta, no cenário educacional, por três atores: os professores, as crianças e o currículo³ – conteúdos, materiais didáticos,

³ O currículo é um ator importante no contexto educacional, pois proporciona, de modo metodológico, o conhecimento científico, ordenando a linguagem pedagógica numa prática social, contendo uma problematização, com fins à instrumentalização e à produção de catarse social e individual. Esses princípios são os elementos para a organização curricular, enquanto uma interação coletiva de compartilhamento de conhecimentos, característica que confere ao currículo um movimento de transformação constante, princípio presente na inter-relação entre tempo, espaço e momento histórico para a formação integrada dos indivíduos. Nesse sentido, a relevância do conteúdo, de sua distinção entre elementos essenciais – conceitos científicos – e acessórios – material pedagógico e de apoio – são elementos importantes para a situação de aprendizagem. O currículo em movimento torna-se um dispositivo flexível para atender às necessidades educacionais de diferentes indivíduos. Essa proposta é orientada por certos fundamentos, como a historicidade dos conhecimentos humanos e de sua produção, na qual a finalidade do ato de ensinar consiste em socializar com as crianças os significados do mundo científico, preparando-as para conhecê-lo e transformá-lo pelo trabalho consciente (SAVIANI, 2011).

procedimentos de ensino, etc. —. Esses três elementos constituem o tripé da ação pedagógica. Com base nas interações, as intenções e motivações individuais e sociais dos atores passam a compor o contexto educacional e precisam ser ordenadas pela comunicação, para direcioná-las a uma meta comum ou particular. O ato de comunicar a intenção pedagógica compartilha entre os atores um linguajar específico, instrumento que possibilita organizar o pensamento no e para o diálogo e na e para a ação, na atividade, a fim de solucionar os problemas provocados pelas situações de aprendizagem (KREMER, 2016).

A interface dialógica compõe, na ação pedagógica, o esteio para a comunicação ativa entre os atores, em função de uma situação de aprendizado, contexto percebido na qualidade de um cenário de interações sociais fluido e complexo (DANIELS, 2016a; LAVE; WENGER, 1991). A linguagem pedagógica, composta por um vocabulário específico, ensejado pelo conteúdo e pela dinâmica da inter-relação social, medeia as variadas intenções e motivos circulando no contexto pedagógico (SKIDMORE, 2016b). O objetivo da linguagem pedagógica é transformar a vivência do linguajar cotidiano da criança, constituídas pela vivência particular no grupo familiar e social, para o linguajar com o conteúdo científico, introduzido pela agência – ação – do professor, bem como o efetivo processo de pensar que produz esse conteúdo (BOHM, 2011).

De acordo com Kozulin (1998), a linguagem se configura na qualidade de ferramenta cultural, com a função de compartilhar, na inter-relação social, as impressões com temas particulares da realidade vivenciadas pelos indivíduos, a partir do seu contexto sociocultural; ela também serve para compartilhar a linguagem científica, uma forma de saber sobre a realidade, que, condicionada à linguagem, através de métodos, instaura formas específicas de experienciar o mundo.

Para Wertsch (1994), o linguajar científico tende a ter como característica um apelo geral, com potencial para a função presente nesse conceito servir às pessoas de qualquer realidade sociocultural; a título de exemplo, as leis da termodinâmica, da biologia, da matemática etc. sempre terão os mesmos princípios para qualquer pessoa que tenha acesso a essa formulação lógica aplicar à sua realidade. Por outro lado, destaca Wertsch (1988), a vivência cotidiana sempre terá como marca a organização da função psicológica, através do linguajar individual, particularizada. A função e o pensamento correspondente sobre a realidade vivenciada, fará referência àquela experiência, proporcionada pela interação com as diferentes contradições expressas nos grupos sociais.

Em diferentes momentos da história da humanidade, inúmeros grupos sociais organizaram formas de vivenciar o mundo, por meio da estruturação da linguagem em

significantes culturais, estabelecendo contextos próprios de convívio social, nos quais os sistemas simbólicos, com significantes culturais públicos, eram compartilhados entre seus membros, compondo a atmosfera afetiva e social (VALSINER; VAN DER VEER, 2000). Tal condição ofereceu ao ser humano a possibilidade de experienciar sua biologia, através da cultura, constituindo inúmeros cenários complexos de representação social, com a possibilidade de construir, na vivência sociocultural, múltiplas formas de ser humano e habitar a sua humanidade (VARELA, 2000).

O objetivo da linguagem pedagógica é produzir na criança o desenvolvimento de formas conceituais de pensar e de agir sobre a sua realidade (SKIDMORE, 2016a). O professor compartilha, no processo de aprendizagem da criança, por intermédio da linguagem pedagógica, os conteúdos, as formas e as funções historicamente desenvolvidas pela humanidade, a fim de ordenar o linguajar interno e externo da criança – também o pensamento – com conceitos científicos significativamente diferentes da função automática e costumeira internalizada na vivência cotidiana da criança (KREMER, 2016). Consequentemente, o interesse por processos pedagógicos dialógicos, cuja linguagem especializada – científica –, juntamente com a Função Psicológica Humana (FPH)⁴ nela envolvida, está relacionada ao desenvolvimento sociocultural, será visto como um campo que não é isento de investigação experimental, neste ensaio.

Na ação pedagógica, a linguagem é, sem sombra de dúvida, fator crucial para o ato de ensinar exercido pelo professor, e para o ato de aprender, vivenciado pela criança (SKIDMORE; MURAKAMI, 2016). É no dialogar que a ação de ensinar do professor se emaranha com a ação de aprender da criança, compondo um fluxo complexo de intenções,

⁴ As Funções Psicológicas Humanas, denominadas por Vygotsky de Funções Psicológicas Superiores, constituem um cânone de operações com o princípio de construção e expansão cumulativa de formas de interpretar os fenômenos sensíveis, captando e qualificando o conteúdo de um ato de ver, ouvir, tocar e cheirar, orientadas por representações conceituais desenvolvidas ao longo da história, nas culturas humanas. As representações conceituais são sínteses artificiais de fenômenos naturais, incluindo os socioculturais. Os conceitos são categorias que, de modo análogo, possibilitam ao homem compreender as propriedades dos fenômenos do mundo. As funções psicológicas humanas emergem dentro de um contexto que é determinado por intenções e motivações individuais e coletivas, as quais constituem as formas de captar as impressões sensoriais, através da vivência cotidiana ou pela experiência científica. A experiência científica não é sinônimo de uma mera observação passiva, para captar as impressões da realidade, no entanto, dentro da dinâmica do contexto no qual ela ocorre, permite ao homem resolver suas necessidades, orientando sua ação no plano cognitivo e na vida concreta. Logo, nessa perspectiva, os dados sensíveis não são decorrentes da aparência, mas resultado do trabalho humano de estipular leis que guiam a atividade humana, as quais produzem novas leis que guiam novas atividades, e assim indefinidamente. Portanto, as funções psicológicas humanas propiciam ao homem superar a resposta emitida, diante de um estímulo. Ver, ouvir, tocar e cheirar, orientados pelas funções psicológicas humanas, não constituem mais simplesmente uma resposta ao estímulo da forma, do som, do tato, do aroma, mas são uma resposta que consiste em aperceber a forma, o som, o tato, o aroma, pelo vasto sistema de representação que o homem criou para si, como a matemática, a linguagem, a filosofia, a arte, enfim, de toda técnica que compõe e permite o trabalho humano e viabiliza à racionalidade estabelecer associações que lhe possibilitam interpretar adequadamente a intenção e o motivo de tê-las feito e de fazê-las, no contexto sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1981).

motivos, experiências e vivências que produzem, sem a devida ordenação do linguajar, uma gama infindável de sentidos para os significantes compartilhados na interação social.

Em uma ação dialógica, a linguagem pedagógica adquire a qualidade de ferramenta, pois permite, com o processo de interação, a emergência de temas científicos que estimulam a interação/ação, a consciência e a criatividade de professores e de crianças, a partir de funções humanas organizadas para interpretar os fenômenos do mundo natural e social, pela ótica de interesses, necessidades e motivações humanas (COLE; SCRIBNER, 2009). Os conhecimentos científicos são historicamente compartilhados em processos educacionais como pontos de uma rede de saberes científicos, repleta de associações realizadas entre atores humanos e coisas, tais como os conceitos da matemática, da linguística, da biologia, da astronomia etc., que envolvem a lógica do pensamento e a invenção de objetos para cumprir essa função, na realidade (LATOURET, 2012).

É em função do intercâmbio de saberes, proporcionado pelo linguajar científico, que é estabelecido entre os atores um fluxo de informações – atuantes no devir histórico – de possibilidades potenciais para desenvolver criativamente novas funções, com o objetivo de superar as necessidades da vida comunal moderna e de realizar uma reflexão junto ao diálogo com os pensadores do passado, responsáveis pelo conhecimento historicamente fixado na cultura científica, enquanto meio de superar a contradição proporcionada pela vivência cotidiana complexa, que forma representações simples da realidade experienciada, a qual será presumida como realidade (VYGOTSKY, 1999).

Contudo, a realidade concreta é histórica e a experiência empírica precisa ser reificada nessa direção (SAVIANI, 2011). Em linhas gerais, a linguagem pedagógica visa a cumprir essa função de desenvolver o pensamento científico na criança, já que ela é um agente emergente na cultura e no linguajar científico. Valsiner (2007) descreve a interação dialógica realizada entre os atores – professor, criança e currículo – como um fluxo dinâmico de elementos simbólicos que almeja o desenvolvimento das funções psicológicas da criança, capacidade de interpretar, compreender e estabelecer associações entre os conceitos científicos, objetivar seu sentido histórico nas suas relações sociais e criar novas associações. Essa potencialidade, enfatizada por Becker e Salles (2016), é vivificada pela linguagem científica, quando sua rede de elementos léxico-semânticos é enriquecida e transforma a compreensão da realidade interna e externa da criança, com o aumento da sua fluência verbal, com reflexo na sua aprendizagem, no seu desenvolvimento cognitivo e na sua interação social.

Nesse segmento, a ação pedagógica dialógica está direcionada sempre para uma finalidade objetiva, cuja interação deve mobilizar a interação ativa dos atores em realizar a

objetificação da compreensão e revelação do pensamento, por intermédio da linguagem. Desse modo, é imprescindível, no ato de ensinar, a intencionalidade do professor ser clara e possuir um objetivo definido, o qual ordena os conteúdos científicos a serem ensinados, durante o linguajar com a criança (SKIDMORE; MURAKAMI, 2016).

Ora, essa conduta confere ao professor um protagonismo, no contexto escolar, cuja função social corresponde à de oferecer as condições necessárias, no seu linguajar, para desenvolver ativamente o ato da criança de pensar e agir no contexto, por meio de conceitos científicos, transformando as suas representações sociais em representações ancoradas a conceitos carregados de funções sociais, desenvolvidas pelo trabalho humano, capazes de transformar a realidade, de forma ativa e dinâmica (SAVIANI, 1991).

Para Yasnitsky (2018), Vygotsky realiza uma importante aplicação do método materialista dialético à psicologia e pedagogia de sua época, a fim de analisar o fluxo de interações que produzem processos dinâmicos de transformações sociais e individuais com o uso da linguagem. Um dos eixos centrais desse método consiste em examinar os fenômenos na qualidade de devir, quer dizer, que cada fenômeno possui, em sua essência, um núcleo complexo de forças contraditórias que existem em interdependência. São esses emaranhados de elementos, os quais estão em constante movimento de transformação de suas propriedades internas pela ação humana, que encontram na linguagem um mediador e facilitador da continuidade ou descontinuidade desse trânsito.

Nessa perspectiva, cada fenômeno humano não só tem uma história sociocultural, mas também contém em seu próprio surgimento a potência de mudança, processo de transformação que depende das formas de interação social e do tempo histórico para se concretizar (DILTHEY, 2010a). Apoiado nessa linha de raciocínio, de acordo com Yasnitsky (2018), Vygotsky elabora as bases de uma explicação dos processos complexos e dinâmicos envolvidos no desenvolvimento sociocultural da psique humana, em uma perspectiva científica, em grande medida ancorada numa abordagem dialética, centrada em processos nos quais a linguagem medeia as diferentes intenções dos atores na ação social, assumindo o papel de destaque no modo como o diálogo ordena, na inter-relação social, o pensamento cotidiano e científico dos atores (DILTHEY, 2011).

Uma compreensão concisa das perspectivas teóricas em torno do diálogo é pré-requisito essencial para uma análise da linguagem como recurso de desenvolvimento sociocultural, na ação pedagógica, pois sua função é colocar em circulação as diferentes intenções e motivações dos atores, inclusive o material pedagógico disponível, num circuito de interações dinâmicas e

centradas em objetivos previamente determinados de ensino e aprendizagem (DANIELS, 2016a).

Segundo Roth e Lee (2007), as diferentes correntes de pensamento que desenvolveram, de forma independente, a perspectiva metodológica apresentada inicialmente por Vygotsky, enraizada no materialismo dialético⁵, cujo contexto histórico de pesquisa psicológica e pedagógica diverge do plano científico positivo e pragmático, presente na cultura ocidental, principalmente na contemporaneidade, encaram como uma preocupação singular, também apontada pela educação atual, a questão primordial do desenvolvimento humano em habitar sua humanidade plenamente, com valores voltados sempre para o futuro do homem, para seu devir histórico, o qual está ancorado em um passado (EDWARDS; APOLOV, 2007).

O desenvolvimento sociocultural, portanto, está intrinsecamente relacionado aos processos de vivência experimentados pelo ser humano, por meio do seu linguajar, no contexto social cotidiano e científico. O homem, dotado de uma natureza biológica, está imerso em um mundo simbólico complexo, constituído de uma atmosfera sócio-histórico-cultural, feita pela objetificação de seu trabalho, o qual permanece em constante movimento de transformação de valores sociais e materiais, interligados à qualidade de produtos dessa ação coletiva (MARX, 2004).

Na perspectiva da THC, o conceito de aprendizagem está imbricado no conceito de desenvolvimento humano (VALSINER, 2006). A educação escolar é considerada sua gênese; a transformação proporcionada pela linguagem constitui a base do desenvolvimento das funções psicológicas humanas e do comportamento interno e social que ela regula, cuja função

⁵ O materialismo dialético, método científico de análise da realidade histórica humana, desenvolvido por Marx, em colaboração com Engels, recorda suas bases na citadíssima undécima tese sobre Feuerbach, na qual Marx incita a filosofia a mudar o mundo, em vez de limitar-se a interpretá-lo (MARX; ENGELS, 2007). A proposição contida nessas linhas, grosso modo, é a base de fazer e pensar o científico, por meio do método do materialismo dialético, o qual impele o coletivo a transformar o mundo, mediante a práxis, ação social humana. Ao relacionar a inteligência à ação, na qualidade de uma totalidade – ação social –, capaz de apreender e explicar o devir histórico, Marx e Engels (2007) contestam uma perspectiva estagnada e contemplativa de ciência, cuja intenção consiste em estabelecer uma medida estática e universal aos fatos sociais e às funções que ela desempenha, no coletivo, e confere ao indivíduo, isolado em suas propriedades, uma essência intrínseca e a priori, consequentemente, uma fórmula abstrata de ser humano. O método em questão, pelo contrário, reconhece o movimento do real – compreendido enquanto base concreta de relações materiais desenvolvidas em uma dada inter-relação social de produção – e as contradições que imprimem ao próprio fenômeno, em seu conteúdo dialético, um curso de transformação constante. Assim, a consciência científica dos fenômenos humanos, distante de ser uma abstração pura ou inata ao objeto, deriva como consequência das transições processuais, do desenvolvimento e da ligação histórica estabelecida por artifícios humanos, condição necessária para interligar a parte ao todo, e vice-versa (MARX; ENGELS, 2007). E somente a dialética materialista, apenas a unidade orgânica da dialética com o materialismo, arma a cognição do homem com os meios e a capacidade de construir uma imagem objetivamente verdadeira do mundo circundante, os meios e a capacidade de reconstruir esse mundo, de acordo com as tendências objetivas e a natureza lícita de seu desenvolvimento. Através do devir histórico e da materialidade dos fatos sociais, são instaurados os princípios fundamentais da perspectiva científica de Marx, a qual será compartilhada pela psicologia materialista de Vygotsky.

reguladora emerge em dependência de atividades com objetos inanimados (físicos e linguísticos), dispostos no contexto de interação e internalizados pelo indivíduo (LIBÂNEO, 2017).

Ao se comunicar, as diferentes perspectivas individuais interagem entre si e são internalizadas, formando a consciência social, que gradualmente converte os interesses particulares em interesses compartilhados socialmente, tornando o indivíduo um agente ativo da sociedade. Segundo Kozulin (1998), Vygotsky compreende que as funções psicológicas individuais possuem uma natureza nas inter-relações sociais. Elas são compartilhadas pelo universo simbólico em comum entre os diferentes indivíduos e suas agências – campos de ação social – (GEERTZ, 2013b). São esses significantes que possibilitam a ocorrência de uma ação social, na qual diferentes indivíduos dotados de consciência agem para atingir um objetivo comum (GEERTZ, 2013a).

Assim, a linguagem e o pensamento humano são hábitos criados e objetivados pelas próprias ações humanas, como reflexo da experiência social e histórica, a qual fixa necessidades ao homem e, inevitavelmente, exige a construção social de sentido para justificar a sua existência e aquela forma de ser humano (INGOLD, 2017). Por esse motivo, a vivência coletiva da cultura, intermediada pela linguagem, constitui na filogênese e na sociogênese a reprodução das funções culturais desenvolvidas pela técnica humana na ontogênese individual, como parte de uma rede histórica de associações realizadas no passado, que confere ao ser humano uma natureza cultural criadora, voltada para o futuro (INGOLD, 2018).

Vygotsky, salienta Yasnitsky (2012), estabelece unidades dialéticas – propriedades antagônicas circunscritas em uma relação de forças contrárias e interdependente – responsáveis pela produção de fenômenos humanos, no devir histórico. A produção social de sentido está atada ao núcleo dessa tônica, no qual circulam os significantes culturais (ERLICH, 1974). A essência da dialética, nessa perspectiva, é o movimento contraditório concretizado no núcleo de uma unidade de análise. Para esse fim, comenta Brin (2016), são escolhidos como atores os fenômenos opostos e, conseqüentemente, estabelecem uma unidade. As características de ambos os atores são analisadas, a fim de compreender a contradição que integra e transforma suas qualidades, produzindo uma nova ocorrência que pode ser observada e comparada. Nessa ocorrência, os opostos penetram-se e interagem entre si, convergindo para uma síntese, um composto de associações de diferentes propriedades criadas na interação, para satisfazer um determinado fim, possuidor de um sentido compartilhado no plano simbólico. O homem adquire o significado do plano simbólico, quando domina as formas historicamente

desenvolvidas de atividade sociocultural; isso acontece em conjunto, no plano social da existência com o da cultura.

Em virtude desse panorama metodológico, o desenvolvimento sociocultural se inscreve na perspectiva da THC como uma unidade que contém, em seu núcleo, relações com outros diferentes núcleos ativos, emaranhados a uma rede complexa de significados, caracterizados por tendências civilizatórias, carismáticas, racionais, tradicionais, científicas, morais, políticas, econômicas, enfim, inúmeras vocações sobre como fazer, sentir e vivenciar, no fluxo de constante atividade de transformação mútua de suas propriedades, a vida humana. Logo, a experiência, a internalização e a transformação das funções desempenhadas nas atividades sociais, as quais são constantemente reordenadas, a fim de produzir novas sínteses, novos sentidos sociais, novas formas de produzir um sentido social para a vida humana, também produzem desenvolvimento. Mas nem sempre de acordo com o intencionado (BRAGA, 2000).

Desse modo, a aprendizagem não foge à regra da complexidade envolvida no desenvolvimento sociocultural. E, de maneira análoga, pode instaurar, na unidade educacional, o processo dinâmico de transformação dos atores, professor, criança e currículo, da forma cotidiana de representar e conhecer o plano simbólico, proporcionando, nas inter-relações, a realização de associações para transformar o conhecimento da criança em conteúdo científico, já presente no linguajar do professor. Para isso, a conduta dialógica do professor também precisa se transformar, para se adequar à realidade comunicativa da criança, quer dizer, à forma que a criança apresenta de compreender o conteúdo da experiência e de revelar suas emoções e pensamentos para o outro (WERTSCH, 1994).

Esse movimento dialógico, no qual as posições sociais precisam ser sensíveis às constantes mudanças, engendra o núcleo do desenvolvimento sociocultural da criança, pois a insere em uma rede de associações provocadas pela ação intencional do professor, a fim de motivar a aprendizagem, ou seja, a internalização e a transformação do pensamento, através de novos modos de compreender e operar sobre o mundo. É na interação da atividade efetivada entre professor e aluno que os recursos mediadores da cultura – rede de significados – são compartilhados e deflagram, no diálogo, a contradição, o movimento produtor de sentido, elemento criador de novas formas de significar a realidade (SMOLKA, 2004).

A cultura e as ações sociais nela desenvolvidas são preenchidas por signos, objetivação humana, com uma estrutura composta de significado e sentido. Entendem-se por significado as ordenações e reordenações dos conceitos que visam a refletir a essência da realidade e constituir os componentes da rede histórica que forma a consciência humana, elementos interdependes que estão em constante fluxo de significação e ressignificação (DUFF, 2010). O sentido é

compreendido como o componente afetivo e emotivo do signo, estando relacionado às necessidades e motivos desenvolvidos pela experiência subjetiva ordenada na vivência coletiva, que conferem aos significados, dentro da atividade efetivada pelo ser humano, uma essência particular e volátil, quer dizer, passível de mudança a cada novo plano de trabalho e interação realizada com os signos culturais (VALSINER, 2007; VALSINER, 1997).

Trata-se de uma educação dialogada, cujo instrumento pedagógico principal é a ação pedagógica com a linguagem científica, considerada uma ferramenta na qual a função é aumentar a comunicação e a eficácia da interação entre professor e aluno, na superação da contradição instaurada pela vivência da situação de aprendizagem (SMOLKA, 1995). A intencionalidade imposta pelo professor, no diálogo da ação pedagógica, influencia a forma de pensar e de agir dos atores, motivando-os a assumir, em seus próprios pontos de vistas, outro ângulo para abordar a perspectiva de observação, interação e entendimento do conteúdo suscitado pelo fenômeno (DANIELS, 2016a).

Ademais, ressalta Yasnitsky (2018), a contradição na educação é uma necessidade e precisa ser percebida, não na qualidade de déficits da cognição e consciência social do professor e da criança, manifestada individualmente ou em grupo, entretanto, como um recurso poderoso de ensino e aprendizagem. Liutsko (2013), em seus estudos sobre o neurodesenvolvimento, conclui que a mente humana não possui um senso de propriocepção, isto é, ela não desenvolve uma consciência dos próprios processos de organização das funções psicológicas e dos comportamentos manifestados no mundo; para isso ocorrer, é preciso provocar uma crise perceptiva, mediada por um agente externo. Por não possuímos a capacidade de reconhecer os processos sociais como transformadores, a ausência dessa consciência ou capacidade individual depende da consciência e influência externa para acontecer.

Atualmente, escreve Liutsko (2013), pesquisas interdisciplinares debruçam-se sobre a crise individual das pessoas de reconhecer a base sócio-histórica de suas opiniões, normas e valores, ou melhor, de todos os conteúdos presentes na fala e no pensamento individual como parte de uma rede social e histórica de significados. Esse fenômeno gera resistências em travar um diálogo construtivo com aqueles cujos valores e normas diferem dos nossos, pois há uma tendência de individualizar a construção social de sentido como uma experiência particular. A maneira pela qual são organizadas as interações dialogadas nas relações de ensino e aprendizagem não está limitada a percepções culturais, sociais e históricas externas, mas também permeia a própria individualidade e a noção de homem internalizada sobre como deve se comportar. Muitas vezes, essa prerrogativa leva a interpretações equivocadas das próprias

motivações, intenções e ações – intelectuais, físicas e emocionais – nos contextos no qual se dá a interação com outras pessoas.

A THC preocupa-se em formar pessoas emancipadas, críticas para transformar suas inter-relações, autossuficientes em seus deveres sociais e capazes de harmonizar essas obrigações coletivas com a satisfação de necessidades individuais. Os princípios de uma didática emancipadora objetivam reificar a experiência empírica, cujo sensorial não é mais um polo de uma unidade na qual seu oposto é o racional, mas a sensação e a razão enquanto componentes de um processo dinâmico de desenvolvimento, capaz de estabelecer na individualidade a conexão com a rede de significantes históricos, da qual a pessoa já faz parte, como um aspecto de sua humanidade (YASNITSKY; VAN DER VER; FERRARI, 2014).

Não obstante, o ensino, no qual a instrução dialógica e o protagonismo ativo do professor são indispensáveis para o desenvolvimento da criança, propicia um rol de funções para cada agente operar no seu processo de modo criativo. Wertsch (1999) indica o diálogo e a linguagem pedagógica como a via fundamental para educar com valores sociais – éticos, morais, políticos, econômicos, etc. – e conceitos científicos – das diferentes ciências e abordagens conceituais, como os matemáticos, linguísticos, biológicos, etc. –, de modo livre e criador. A formação da inteligência depende da linguagem para fornecer a cada nova geração o que foi produzido pelas gerações de pensadores anteriores, por meio do processo de inter/intrarrelação social (VYGOTSKY, 1998).

O desenvolvimento social proporciona à pessoa constituir uma identidade. A educação, como descreve Ingold (2017), é a chave da experimentação paciente da criança em resolver problemas em sintonia com os caminhos indicados pelo professor, proporcionando uma liberdade que é real, em vez de ilusória, histórica, em vez de empírica. A educação, enquanto caminho baseado na necessidade de atenção e compromisso com os outros, é um movimento estritamente social, pautado na interação e no diálogo. Ela oferece um tipo de liberdade de estudo que exige uma abertura coletiva ao conhecimento e ao sentimento, objetivados na inter-relação e mediados pela linguagem entre as pessoas (MATURANA, 1996).

No contexto da ação pedagógica, a necessidade de ensinar é imposta para a criança pelo professor, às vezes sem tempo de convivência e, justamente, sem conhecer um ao outro (MATURANA, 1996). Por isso, é preciso questionar qual é o papel que deverá ser assumido pelo professor, nessa relação. O professor, na THC, é um exemplo, um guia e um parceiro que é tão envolvido quanto as crianças no processo de ensino. Essas características conferem à interação uma dinâmica dialógica potencialmente transformadora da consciência individual,

capaz de abrir novos caminhos de crescimento e descobertas individuais, as quais levam ao desenvolvimento sociocultural (YASNITSKY; VAN DER VER; FERRARI, 2014).

O conhecimento é a forma superior e consciente da reflexão cognitiva sobre a realidade, uma meta a ser atingida pela criança. O conhecimento científico tem sua gênese na objetivação e apropriação do sentido da palavra, a qual passa por diferentes etapas de desenvolvimento, desde a generalização empírica até a generalização abstrato, processo dinâmico circunstanciado pela inter-relação social. Ensinar implica reconhecer que a aprendizagem possui, como marco inicial, a experiência cotidiana sensorial e de convívio do aluno com o meio em que vive. Com a aprendizagem, trata-se de especializar essa percepção de, sendo comum, agir a partir de uma lógica organizada por um método específico de produzir o pensamento e interpretar a realidade através dele. Portanto, aprender envolve processos dinâmicos, entre os quais podem ser destacados: a internalização, a transformação e o pensamento criativo.

A internalização refere-se à aquisição de novos conteúdos, através dos quais as informações contidas no conhecimento ensinado estabelecem, na criança, uma contradição entre os conhecimentos anteriormente adquiridos, via experiência sensorial, implícita ou explicitamente. Por exemplo: quando se ensina à criança os pormenores sobre a estrutura gramatical da língua portuguesa, os quais ele já sabe, vaga ou intuitivamente, como a forma com que as palavras são organizadas, a partir de sua classe gramatical. A transformação corresponde ao processo de manipulação do conhecimento anteriormente adquirido pela criança, de maneira a fazê-la analisar a nova informação, a compreender suas propriedades e estabelecer associações as quais lhe permitam ir além do aspecto aparente do fenômeno, à título de exemplo: a água associada aos seus estados: líquido, sólido e gasoso. O pensamento criativo, por sua vez, possibilita fixar parâmetros de avaliação, com a intenção de verificar se a ação escolhida é consensualmente adequada à atividade realizada.

Há sempre um critério de plausibilidade à aptidão do aluno, diante da atividade, que propicia a recuperação do ciclo de internalização, transformação e pensamento criativo (BRUNER, 2001). A capacidade dialógica decorrente do conhecimento e emprego da palavra forma uma estrutura cognitiva complexa, pois integra hábitos e conhecimentos interconectados, automatizados e generalizados, a serviço de um fim consciente (WERTSCH, 1985).

A THC, atualmente, concebe a aprendizagem como a gênese, a transformação e o desenvolvimento da psique e o comportamento que ela regula, dependendo da atividade desempenhada, quer dizer, da interação objetiva e comunicativa dos atores com o meio social mediado pela cultura. No processo de aprendizagem, são formados não apenas os hábitos,

conhecimentos e habilidades, mas também necessidades, atitudes, motivos e valores, todos mediados pela linguagem (VALSINER, 2012).

Em certo sentido, o interesse pelo ensino e aprendizagem de conceitos científicos pelo diálogo não é novidade, no cenário educacional. O principal problema com relação a esse processo se liga ao impacto que o tema ocasiona na vivência individual e coletiva, no ambiente escolar. Essa condição leva a pensar: qual é a natureza da linguagem, sua afinidade com as relações socioculturais e como a linguagem se configura, enquanto uma fonte de fundamental importância para constituir a experiência psíquica humana? Um problema se mostra, ao se considerar esses aspectos, para compreender o papel da linguagem enquanto instrumento de aprendizagem: o fato de não se poder dissociar a linguagem da experiência com o contexto que a constitui, concebidas como se ambas as dimensões fossem neutras e distintas uma da outra. Pelo contrário, as duas características estão profundamente associadas em sua natureza social, histórica e cultural. É a união de elementos diversos que a linguagem comporta que possibilita a constituição de sentido e do desenvolvimento humanizado (BRUNER, 2001).

Por isso, sem perder de vista a unidade formada pela linguagem e pela vivência da experiência empírica, o significado e o sentido estão interconectados à forma da sua função ou do seu contexto, já que esses componentes existem na cultura e passam a existir concomitantemente na psique, como parte de um único processo de internalização desse instrumento de mediação sociocultural (RICOEUR, 2006). A noção de que a linguagem está associada à experiência significa qualificar sua função como um fenômeno relacionado ao contexto social, cultural e histórico. Assim, nem todas as pessoas aprendem os mecanismos da linguagem pedagógica em condições iguais, mas em razão de percepções distintas do contexto, fator determinante para a obtenção da linguagem enquanto instrumento capaz de produzir a explicação da compreensão.

A linguagem permite a abstração e a virtualização das relações sociais, porém, sua aprendizagem demanda relações diretas entre pessoas. Vygotsky (1994b) pensa a palavra como um microcosmo da consciência humana, impregnada de simbolismos e significados compartilhados entre o campo privado (psiquismo) e o público (social). Antes de a linguagem ser fossilizada na psique, ponto em que nenhuma informação adicional pode ser aprendida através da inter-relação cotidiana, mas por relações dialógicas científicas, ocorre o processo de mediações simbólicas, condição que confere à linguagem a característica de instrumento apropriado para mediação de sentido do pensamento para o social, e vice-versa, com o objetivo de ensejar entre os atores processos dinâmicos de comunicação, compartilhamento de processos de ensino e de aprendizagem cultural.

A linguagem, considerada um fenômeno social público, uma vez que ela está disponível de forma geral e universal a todas as pessoas, engendra nos espaços permeados pela cultura um circuito de troca de significantes e estabelecimento de sentido entre as pessoas (RICOEUR, 2006). Logo, antes de o sentido ser um fenômeno subjetivo, advém a relação objetiva das pessoas como mediador simbólico compartilhado na interação social (VYGOTSKY, 1999). Toda ação psíquica envolvida na elaboração de sentido consiste do reflexo do contexto no qual ela se originou. Precisamente, a inter-relação social prescreve com o contexto as bases da produção do sentido. Por isso, para Vygotsky (2017), não só as pessoas utilizam e criam os símbolos culturais, entretanto, a própria humanidade das pessoas é criada pelo simbólico, em consequência das interações pessoais mediadas pelos instrumentos culturais.

Em função disso, outro importante aspecto a ser adicionado à aprendizagem pelo diálogo é a linguagem como componente psíquico (PINO, 1991). Em geral, o estudo da inter-relação dialógica busca compreender, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (THC), o que faz o homem se tornar homem (VYGOTSKY, 1994a). A interação das pessoas umas com as outras, somada aos elementos da cultura, seja na família, seja no trabalho, seja na escola etc., viabilizada pela comunicação, oferece à experiência social uma estabilidade: a palavra dá corporeidade e substância aos fenômenos sociais, une coisas que antes eram separadas – e o que é separado permanece invisível à consciência humana (GARCIA-ROZA, 1990).

A internalização da linguagem pedagógica pela criança depende da maneira como o diálogo é ordenado pelo professor, na ação pedagógica, pois isso, deriva de processos dinâmicos ligados à vivência desse agente com o conceito científico que pretende ensinar. Como resultado do contato com o diálogo intencionalmente ordenado, ocorre o reflexo da linguagem na consciência da criança, descrita por Vygotsky (2017) como resultado de três etapas: amontoados sincréticos, oriundos da relação direta com os fenômenos sociais que provocam na consciência uma impressão imediata; formação por complexo, no qual os fenômenos diretos começam a ser organizados como parte de uma corrente de significados separados entre si, porém associados, pois não há autonomia na psique do plano sociocultural; e, por fim, formação de conceitos, a qual se configura pelo uso da palavra, aliado à função psíquica de abstração, entre outras, com o objetivo de produzir síntese para as demais consciências presentes no contexto sócio-histórico e cultural.

A capacidade que as pessoas possuem de refletir a realidade na consciência é, essencialmente, distinta da concepção teórica que indica a construção da realidade na psique humana. Na perspectiva de Wertsch (1999), a cultura e sua dimensão histórica adquirem clareza na consciência pessoal, à medida que as práticas sociais passam a regular, expressar,

transformar e perpetuar na psique – uma particularidade, uma identidade –, a totalidade objetiva – cultural –, cujo resultado conforma uma unidade psicológica que contém, reproduz e produz, na esfera da razão, da personalidade e da emoção, as contradições presentes no tempo histórico, mantidas atreladas umas às outras, pela dialética, a um constante fluxo de associações criativas. Logo, destaca Ingold (2017), as características subjetivas e objetivas, juntas na inter-relação social, engendram uma mesma dinâmica, uma malha na qual a trama é compreendida pelo entrecruzamento de diferentes propriedades, o qual promove associações entre distintos elementos que produzem transformações em âmbito individual, social e cultural.

A título de exemplo, a aprendizagem e o desenvolvimento sociocultural formam uma unidade no processo educacional, cuja interposição de experiências individuais, compartilhadas entre as diferentes identidades, durante o curso de uma atividade pedagógica, promove significativas transformações na psique e no contexto. Nesse aspecto, a comunicação desenvolvida nesse espaço compartilhado equipara-se à tessitura de uma trama que envolve, além de pessoas e coisas da cultura, como a linguagem, um constante e dinâmico processo de reconfiguração dos elementos e estruturas simbólicas, cuja essência resultante nunca está plenamente acabada (RIVIÈRE, 1985).

A unidade na ação pedagógica não gera uma única identidade. No processo educacional, o professor será uma identidade diferenciada à identidade do aluno, pois estão em patamares sociais diferentes. Professor e aluno são identidades irreduzíveis entre si, todavia, no processo de ensino e aprendizagem, eles são reciprocamente penetrados, interação que permite o compartilhamento daquilo que contém o professor, o aluno e os elementos do contexto cultural para formar uma síntese. Sempre professor e criança serão diferentes entre si, porque há, no coletivo social, predomínio da heterogeneidade. Contudo, em um determinado momento, ocorre a identificação entre esses atores, formando uma unidade em interação dialógica que une forças para um fim comum. Embora os opostos firmem uma identidade, no campo educacional, eles não são a mesma coisa, pois suas propriedades dentro dessa unidade permanecem em contradição, constituindo um processo de identidade e não identidade, ou seja, ao mesmo tempo que se determinam, geram o processo que transformam entre si e produzem novas sínteses, novos modos de ser humano e estar no mundo (COLE, 2009; COLE, 2003).

Antes de a capacidade de operar signos ser uma realidade para a consciência da pessoa, ela é uma realidade coletiva, presente de maneira massificada no contexto cultural, no qual atua como interface entre as distintas consciências nas interações sociais, para o compartilhamento de significantes e de sentido. O ato de educar é da ordem cultural. É nela que a ação pedagógica favorece a relação necessária entre a consciência pessoal com as leis presentes nos instrumentos

culturais, herança histórica das ações sociais humanas. Ensinar depende, em grande medida, dos instrumentos disponíveis na própria cultura, os quais requerem estar dispostos em processos dialógicos, a fim de se entropor à percepção imediata, produzir crises na psique, com o objetivo de instaurar na pessoa a relação mediada, geral e histórica (VYGOTSKY, 1995).

O ciclo de estabelecimento interno da linguagem como instrumento de desenvolvimento sociocultural passa por três processos: a linguagem externa, usada inicialmente para a comunicação com outras pessoas; o discurso egocêntrico/solilóquio, no qual o falante verbaliza para si o que deseja fazer; e, por fim, o discurso interior, utilizado para pensar, planejar etc. (VYGOTSKY, 1999; VALSINER; VAN DER VEER, 2000).

No processo de desenvolvimento sociocultural, a transformação é constante, e a forma como cada agente interage com a mudança da função psicológica também é responsável por gerar um ser humano singular. O ser humano, para desenvolver a sua humanidade, depende da relação com outros seres humanos, o que torna os seres essencialmente dialógicos. Há a necessidade crescente, na escola, de propiciar processos pedagógicos dialógicos cada vez mais estimulantes e eficazes em promover a interação entre os professores, os alunos e o conhecimento científico.

Partindo do pressuposto de que as crianças aprendem, ao serem apresentadas à realidade histórica pelo diálogo ordenado pelo professor, as relações educacionais precisam oferecer vivência com os conceitos científicos e fornecer às crianças motivos para trabalhar de modo cooperativo com os professores, em direção de um objetivo que desenvolva as suas funções psicológicas humanas. Todavia, em uma escola onde a individualidade está cada vez mais presente, a cooperação aparece como um déficit de realidade. No entanto, a aprendizagem sociocultural só é possível enquanto fenômeno de interação sociocultural e, por esse motivo, o melhor processo pedagógico que pode ser oferecido às crianças, em um mundo do trabalho individualizado, é o contato com o mundo social, coletivo e dialogado.

Nós, seres humanos, habitamos a humanidade. Elaboramos o nosso próprio desenvolvimento, planejando e dirigindo os esforços necessários para concretizar os planos elaborados e regular a própria conduta, nesse processo. A educação escolar, nesse sentido, tem que representar a atividade criadora humana, já que, enquanto espécie sociocultural, precisamos desenvolver nas próximas gerações as funções e a consciência sociocultural concretizadas no tempo presente, ordenando na linguagem pedagógica os componentes necessários para transformar e desenvolver a criança.

Ao mesmo tempo que essa ação intencionada transforma a realidade psicológica da criança, em processo de aprendizagem dialogado, transforma também o contexto e os próprios

professores, que precisam aprender a fazê-lo de forma cooperativa. O empoderamento da educação consiste de uma pedagogia centrada no cooperativismo, crítica e democrática, qualidades necessárias para estudar qualquer assunto e para a mudança pessoal e social. Logo, a linguagem pedagógica para o desenvolvimento sociocultural toma forma e função como um diálogo no qual professores e alunos investigam mutuamente temas cotidianos, questões sociais e conhecimentos científicos.

1.1 Discurso social e interior: a linguagem como instrumento de mediação no ato de ensinar e de aprender

A educação contemporânea precisa lidar, devido à inclusão e ao multiculturalismo, componentes cada vez mais presentes nas salas de aula, com uma realidade extremamente inversa àquela desenhada no início da modernidade, quando a padronização do homem era um vetor comum e objetivo para o pensamento científico sobre o desenvolvimento (RIVIÈRE, 1985). Atualmente, escolares e professores exibem qualidades distantes uns dos outros, em razão do choque geracional, local de origem, classe econômica, presença da pessoa com deficiência etc., que tornam o ambiente escolar um efervescente espaço para deixar florescer a diferença, fenômeno em que é quase impossível homogeneizar ou uniformizar a educação e o linguajar determinado como mediador da aprendizagem (SHOR, 1992).

No cenário em que a diferença é a norma, nota-se, como meio de envolver as crianças na aprendizagem crítica e mútua, uma demanda da formação dialógica do professor (JOHNSON, 2011). Ao se observar uma criança brincando com os seus brinquedos, é possível perceber que ela fala ao longo de toda a brincadeira, situação a qual também se repete em outras ocasiões, no decorrer do desenvolvimento de toda e qualquer criança; logo, utilizar a linguagem enquanto fonte para posicionar os atores na ação pedagógica dialógica é um aspecto importante de ser empregado na relação educacional (OLSZEWSKI, 1987).

Presente em diferentes etapas da vida social, a linguagem é empregada pelo ser humano desde tenra infância até atingir o seu último suspiro e para além dele, como meio de homenagear a memória dos que passaram e deixaram um legado importante para a sociedade, como fazemos com os grandes personagens da história humana. As pessoas, a fim de demarcar fronteiras físicas e psicológicas entre si e os outros seres humanos, de suas posses e das posses dos outros, necessidade proveniente da vida em grupo social e do trabalho compartilhado, empregam o artifício da linguagem, para compartilhar suas atividades e o deslocamento dos objetos no

espaço social no qual as relações da vida material acontecem (GÓES, 1997). Assim, a linguagem proporciona, ao nomear os fenômenos sociais, inclusive o próprio ser e os demais seres, atribuindo-lhes forma e significado, a fixação de fronteiras e limites que produzem uma carga cognitiva de sentido (HUPET; CONSTERMANS, 1992).

A linguagem é considerada pela ciência contemporânea um fenômeno cognitivo característico do ser humano organizar seu modo de vida, e seu emprego associa-se à contingência da vida social, no constante movimento de relembrar e esquecer a percepção da experiência histórica, quanto à produção da narrativa histórica (RICOEUR, 2009).

A percepção histórica, a memória social e a cultura dialógica indicam que o ser humano é caracteristicamente composto por uma totalidade biossociocultural. Nesse conjunto de elementos interdependentes, o homem vivencia sua biologia e humanidade, entrelaçado aos fenômenos dialógicos, condição constitutiva da psique, responsável por criar na cognição a capacidade e a função de distinguir, entre acertos e erros, ilusões, percepções etc., conteúdos que formam a inteligência humana (MATURANA, 2006).

Para ensinar as estruturas presentes nos conhecimentos científicos, desenvolvidos e aprimoradas pela humanidade, a ação pedagógica dialógica, a fim de lidar com distintas situações de vida, precisa desenvolver as competências cognitivas das crianças a agir cooperativamente com outras pessoas, com o propósito de negociar um objetivo comum entre as diferentes intenções e vontades existentes no espaço educacional, ação que demanda certa organização individual e coletiva (ADAMS, 2013).

A linguagem faz parte da cultura, foi desenvolvida e é constantemente aperfeiçoada para lidar com a demanda das relações sociais (BAARS, 1997). No decorrer do processo dinâmico do desenvolvimento sociocultural, os atores, na interação dialógica, internalizam a linguagem pedagógica empregada entre eles, estruturas que ressoam na psique como um eco e mimeses da linguagem externa, de maneira que, gradualmente, compõem internamente um discurso interior, uma gramática interna do mundo material do qual se estruturam o pensamento e uma série de funções psicológicas (WINSLER; DIAZ; MONTERO, 1997).

Winsler e Naglieri (2003) atribuem ao discurso interior a função de ser um componente que ajuda os seres humanos a configurarem sua vida psíquica e, conseqüentemente, a social. A linguagem interna, ao ser internalizada pela criança, na relação educacional, se funde com o pensamento. Nesse sentido, são conferidos à linguagem interna os princípios estruturantes do pensamento, cuja base lógica e estrutural do conceito implícito se encontra inicialmente apenas no âmbito da cultura. Irreprimivelmente, linguagem e pensamento passam a coexistir no psiquismo, a ponto de não ser possível um existir sem o outro. A fusão do pensamento com a

linguagem firma as bases do discurso interior, recurso que facilita a transição do desempenho obtido de modo colaborativo para o desempenho autossuficiente, cujos recursos propícios ao sucesso da tarefa e as funções necessárias para concluir a atividade são ordenados internamente pela criança.

A intensidade da modulação do discurso interior, como ressonância direta do contexto sociocultural, variará de indivíduo a indivíduo, visto que depende das atividades realizadas e das condições nas quais elas ocorrem, porém, a competência de internalizar esses instrumentos e seus componentes está presente desde os hesitantes esforços de expressão encontrados na cooperação com o professor, de modo a percorrer o resto da interação pedagógica, compondo uma unidade dialética específica e indissociável dos atores no percurso do desenvolvimento sociocultural (WINSLER et al., 2003).

A linguagem, enquanto fenômeno social, opera na transformação das funções psíquicas elementares em humanas, ou seja, ela modifica as capacidades neurobiológicas, de sorte a habilitar as pessoas a trabalhar com os instrumentos oriundos da cultura, de forma especializada. Por exemplo, a memória, em termos gerais, em cooperação com outras funções psicológicas, estabelece uma impressão multissensorial na psique do que está ocorrendo no presente, aspecto que é sustentado pela ação especializada da memória, passando a constituir um dado da consciência, o qual, por sua vez, é sistematizado internamente junto a outras impressões, a coordenar uma ação externa no espaço cultural, na construção de um sentido e uma representação social (BAARS, 1997).

A aprendizagem, segundo Tullett e Inzlicht (2010), é um movimento cujo *status* inicial está presente no campo cultural e, por uma sequência de atividades colaborativas de ensino, com as quais o comportamento individual é dirigido de forma interativa pelo outro, mediado pelo diálogo, convergindo as ações dos atores para um determinado objetivo, transforma a sensação e a percepção em um dado psicológico, uma impressão dos fenômenos na consciência, o qual poderá ser associado a outros dados da consciência, por meio das funções psicológicas humanizadas, possibilitando um discurso interno capaz de suscitar associações simbólicas entre os fenômenos, ensejando a interação dialógica e o autocontrole da conduta.

A linguagem, por conseguinte, é um instrumento de mediação sociocultural cuja função permite organizar a interação dialógica, no nível coletivo e no psicológico, integrando a consciência pessoal, por meio da vivência coletiva com os instrumentos culturais de mediação. As inter-relações sociais viabilizam às pessoas o movimento de internalização da função atribuída à linguagem, ao mesmo tempo que a linguagem auxilia a externalizar aos outros o pensamento, do mesmo modo que ajuda a organizá-lo (SOKOLOV, 1975). A criança, por

exemplo, que, ao brincar, conversa consigo mesma, como se estivesse conversando com outra pessoa, emprega a linguagem para coordenar sua ação, ao longo da atividade desempenhada, ajustando seu comportamento e pensamento à tarefa que precisa exercer. Mais tarde, esse ensaio com a língua se internaliza e se transforma em discurso interior, um solilóquio que facilita executar o mesmo ato de coordenar o comportamento, mas de forma internalizada (SIEGRIST, 1995).

Para Vygotsky (2007), o elemento mais importante da linguagem é ser um instrumento de mediação entre o mundo social (coletivo) e o mundo psíquico (pessoal). Quando o discurso público é internalizado, há a possibilidade de retornar ao domínio social sob a pressão de um evento que problematiza e cria uma necessidade, a qual demanda uma ação social – coletiva ou com associações diferentes – para resolvê-lo.

Morin (2005) diferencia o discurso interior da comunicação social, em dois caminhos distintos. O primeiro, o sentido do discurso interior, é reduzido a uma palavra ou a poucas palavras; por exemplo, imagine-se a um aluno que, ao final do semestre, espera o professor lançar as notas no sistema de boletim da escola, o mecanismo do discurso interior não dirá algo do tipo “o professor ainda não lançou as notas do semestre, preciso ser paciente e continuar esperando”, contudo, organizará algo parecido com “qual é?” ou “vamos logo, cara!” No segundo, a semântica é diferente e as palavras possuem significados particulares que representam uma soma de coisas, diferentes das atribuídas à comunicação social, onde cada palavra possui um valor semântico e sintático específico.

Como qualquer outro instrumento cultural que, empregado sobre determinado objeto, produz um efeito, a linguagem, de forma similar, quando manejada pelos atores na relação de ensino e aprendizagem, produz um efeito que transforma o comportamento social e psicológico. Seu emprego para a resolução de situações-problema é um fator importante para torná-la um instrumento psíquico e não apenas cultural, por isso, seu uso precisa produzir sentido na consciência pessoal e não meramente reproduzir impressões do meio. Assim, a internalização da linguagem está acompanhada de duas necessidades: o fato de ela precisar ser falada pelo indivíduo e, também, ser ouvida, para se tornar um discurso interior (MORIN et al., 2011). Como ressalta Vygotsky (2007), o discurso interior é pensado com palavras que possuem significados subjetivos, pessoais. Essa característica imprime ao pensamento uma dinâmica própria e, por isso, uma instabilidade repleta de variações em torno da palavra e do pensamento.

Falar e ouvir são alicerces importantes para o estabelecimento do discurso interior. No entanto, a percepção precisa acompanhar esses dois componentes, para a pessoa internalizar o que ouve e o que diz, uma vez que o significado interno possui limites próprios (SMITH et al.,

1992). A dialética de ouvir e falar e vice-versa forma o ciclo fonológico que retém os traços da fala na memória e confere ao mecanismo da voz interna elementos para se articular e preparar o discurso interior. Não é possível ter clareza do quanto esses dois elementos estão imbricados para produzir o discurso interior, visto que não é possível observá-lo. Entretanto, a neurociência encontrou evidências de associações entre diferentes áreas do cérebro, acionadas simultaneamente, quando essas duas áreas são executadas; são, respectivamente, área de Broadmann 44 e área de Broca (BADDELEY, 2003).

Conforme Moseley e Wilkinson (2014), o caminho para entender o discurso interior não é simples de analisar, pois exige concentrar esforços para examinar o discurso egocêntrico, seu predecessor, já que o discurso interior não pode ser observado, de forma direta. Devido à circunstância de o discurso egocêntrico ser diretamente observável, uma vez que a criança o manifesta oralmente, e por ele estar relacionado diretamente com o discurso interior, compreender o primeiro seria a abordagem mais apropriada de investigação para se compreender o segundo.

De acordo com Vygotsky (2007), há duas vantagens em estudar o discurso egocêntrico: o fato de ele ser vocalizado e audível ao observador, características que tornam o fenômeno acessível à observação e à experimentação; a outra é, apesar de o discurso egocêntrico desaparecer e perder algumas de suas características, como a vocalização e a predicação, a permanência da abreviação do sentido. Assim, a observação dessa transformação não poderia ser descrita senão pelo processo dinâmico de relação com os componentes sociais e instrumentos culturais os quais constituem o desenvolvimento ontológico da pessoa. A partir desse exame, é possível compreender os princípios que provocam o desenvolvimento das FPH, da externalização do pensamento e do discurso interior.

A Teoria Histórico-cultural de Vygotsky fornece uma poderosa constatação teórica acerca do desenvolvimento humano, pois centraliza esse processo nas relações sociais e nos instrumentos culturais, construídos ao longo da história humana, como a base para a transformação das capacidades biológicas inatas em capacidades exclusivamente humanas. Para essa perspectiva do desenvolvimento humano, o domínio dos instrumentos culturais não atua como um gatilho para o desenvolvimento das funções inatas do cérebro, muito pelo contrário: ele apenas é fonte do desenvolvimento psicológico, com base na prática social realizada com o objeto, que é externo à condição biológica, porém, a condiciona a operar em uma função. Ao transpor essa perspectiva de desenvolvimento para a educação, as práticas de ensino e aprendizagem obrigam os atores à composição de processos pedagógicos de vivência dialógica, como condição para impulsionar o desenvolvimento sociocultural (COLE, 2003).

Em vista disso, Vygotsky (2000) declara que a escola precisa posicionar-se em face do desenvolvimento; por isso, o corpo docente pode elaborar processos de ensino que conduzam os alunos a utilizar os instrumentos culturais para atingir objetivos e responder às necessidades apresentadas pela situação de aprendizagem. Nesse sentido, a mediação instrumental, no decorrer de interações dialogadas, promove a transformação das funções sociais e psicológicas.

Em virtude disso, o discurso social, o linguajar pedagógico ordenado e intencionado pelo professor, objetiva articular com a criança a internalização dos conceitos científicos compartilhados nessa vivência dialógica. A linguagem medeia essa transposição, permitindo que o discurso organizado pelo professor seja empregado pela criança, no processo de aprendizagem, para autorregular sua conduta, em forma de discurso interior (GOUDENA, 1987).

1.2 A agência e o desenvolvimento das funções psicológicas humanas

Para a THC, o desenvolvimento sociocultural está vinculado às relações de mediação intencionadas pelo outro, em um espaço dialógico, constituído por um contexto sócio-histórico. Desse modo, no espaço de comunicação se configura a agência, uma vez que é no campo de ação social que se estabelecem o sentido e a orientação para a ação dos indivíduos, a qual é intrínseca ao contexto e pode ser localizada na intencionalidade autoconsciente, nos processos cognitivos ou em diálogos realizados entre eles (ZIMMERMAN, 1998).

É no campo de ação social que as identidades são indexadas aos indivíduos, por intermédio da linguagem. A identidade, seja de gênero, seja de habilidades acadêmicas ou sociais – como a cognição e as habilidades sociais –, é orientada e exibida em ação, enquanto dimensões de associação e marcação de significados em categorias de atores: professor, criança, material pedagógico, deficiência intelectual etc. As categorias são papéis que rotulam e servem para se referir aos atores, na interação social. Quando e por que essas categorias são invocadas pelos participantes da agência, como elas são orientadas e o que elas realizam fica expresso nas inter-relações sociais, na qualidade de uma trama simbólica (WIDDICOMBE, 1998).

É no contraste provocado na agência entre a psique com os instrumentos culturais que as Funções Psicológicas Humanas (FPH) adquirem os contornos especificamente socioculturais, compondo as identidades dos atores. Essa relação dialética entre o potencial biológico e a intenção sociocultural, constituída ao longo da história da humanidade (artes, ciência, literatura, matemática, engenharia etc.), define as funções que a psique humana pode assumir. Sem as capacidades cerebrais e a internalização da cultura, o pensamento não se

firmaria enquanto uma unidade, na ontogênese, permanecendo fragmentado e instintivo (BOHM, 2011). A integração desses meios à unidade psíquica efetivamente reorganiza e remodela as Funções Psicológicas Elementares (FPE) a operar funções psicológicas complexas e aprimorá-las, constantemente (GOLOMBEK, 2015). Assim, a biologia e a genética humana fornecem a infraestrutura, e a cultura provê os meios pelos quais o homem pode intencionalmente regular essas funções, a partir de componentes estruturantes de fora e, depois, de dentro (PÉREZ; MARTÍN, 2016).

A internalização da linguagem, durante o processo de desenvolvimento sociocultural de cada pessoa, exemplifica os mecanismos de internalização da cultura, através da atividade humana (DAVIDOV; RADZIKHOVSKII, 1985). Como todos os seres humanos possuem as características biológicas para reproduzir os componentes da linguagem, em suas modalidades oral e escrita, sem a ação intencionada de outras pessoas, a condição filogenética permanece em sua forma potencial (VAN LIER, 2004).

Por esse motivo, embora a capacidade de se comunicar esteja latente em cada pessoa, devido aos sistemas biológicos e psíquicos que cada um possui, por si só, esse aparato não é capaz de se transformar integralmente, sendo necessárias a vivência e a internalização dos instrumentos culturais nas relações sociais dialógicas (GYNNE; BAGGA-GUPTA, 2013). A mediação instrumental é responsável por afinar a filogênese para tocar as notas que compõem a cultura, de acordo com as exigências estipuladas pelo contexto histórico. Esse atrito favorece a cada pessoa a transformação da potência em ação, a qual só pode acontecer no campo social, em meio ao compartilhamento dos significantes culturais, os quais, refletidos na consciência, produzem na psique uma síntese, o sentido (WIDDICOMBE, 1998). Portanto, as FPH são, concomitantes com o cérebro e com a cultura, uma unidade expressa na linguagem, uma vez que, para o funcionamento psíquico, são incorporados às suas bases os instrumentos baseados, operacionalizados e compartilhados na cultura pela própria ação humana (ZIMMERMAN, 1998; VYGOTSKY, 1999; WERTSCH, 1999).

A perspectiva de Vygotsky sobre a atividade humana compreende a atividade psíquica como mediada por instrumentos culturais (REDDINGTON, 2013). Isso, para Yasnitsky (2018), leva Vygotsky a sustentar que essa interação somente seria possível de acontecer por meios indiretos e não diretos, como postulavam as correntes psicológicas de sua época, principalmente as de cunho comportamental, como a perspectiva de Pavlov, Watson e Thorndike etc., cuja relação entre estímulo e resposta ocorria de forma direta entre sujeito e objeto.

Segundo estudos epistemológicos de Yasnitsky, Van Der Ver e Ferrari (2014), Vygotsky não nega a relação direta com o mundo, todavia, afirma que a relação também ocorre de modo

indireto, com o apoio de instrumentos culturais, desenvolvidos pelo homem para suprir as suas necessidades de sobrevivência em sociedade, segundo a demanda de seu tempo histórico e para além dele. O ser humano, comenta Ingold (2017), objetiva sua ação no presente, mas sempre em direção ao futuro, compondo um devir histórico. Em virtude dessa característica, a capacidade de imaginação e criação permite aos seres humanos instaurar uma relação própria com o mundo, alterando sua condição natural, ao conceber meios para estender e auxiliar a sua ação individual e social na natureza (MATURANA, 2006).

Vygotsky (1996a) salienta que o impulso para reagir de forma direta e instintiva a estímulos do meio natural, o qual desencadeia estímulo-resposta, é inibido no ser humano e historicamente substituído, no desenvolvimento ontológico, por ações medidas por instrumentos que auxiliam e facilitam o cumprimento da atividade sociocultural. O ser humano, completa Valsiner (2012), por ter a capacidade de incorporar meios indiretos para realizar tarefas simples e complexas, obtém como resultado a reorganização das estruturas psicológicas, transferindo para elas novas funções, que antes eram apenas sociais, como o diálogo intencionado.

A capacidade de transformar as funções psicológicas instintivas em humanas altera qualitativamente a psique e possibilita às pessoas controlar o comportamento com a ajuda de instrumentos, que *a priori* são externos (HUTCHINS, 1993). O emprego da linguagem na vida social, por exemplo, faculta aos seres humanos adotar comportamentos que rompem com o desenvolvimento meramente biológico, porque, quando eles são incorporados à consciência, os processos que se encontram arraigados na ordem da cultura passam a compor a conduta individual (LANTOLF, 2000). Literalmente, o homem passa a aprender sobre como exercer a sua humanidade, e aprende a fazê-lo durante toda sua vida (VARELA, 2006).

De acordo com Bagga-Gupta (1995), o desenvolvimento das FPH ocorre em consequência da ação social orientada pela intenção depositada nos instrumentos, significantes culturais, compartilhados em uma rede social formada por atores e coisas da cultura, as quais poder ser organizadas no contexto, de inúmeras maneiras, a fim de atingir um objetivo individual ou coletivo. Segundo Cole (2009), a internalização de instrumentos culturais carregados de intencionalidades implementadas de modo sócio-histórico estimula a transformação dos processos psicológicos em formas mais elevadas de operações, cuja propriedade auxilia os seres humanos a controlar sua natureza biológica e a agir baseados por indicadores de conduta sociocultural. Nesse aspecto, a chave da aprendizagem sociocultural, como comenta Olson (2005), encontra-se no compartilhamento entre os atores das intenções depositadas nos significantes culturais – historicamente desenvolvidos pela ação social humana.

Tais significantes adquirem a potencialidade iminente de alterar, pela vivência, a natureza biológica do ser humano, inscrevendo sua identidade, não mais na qualidade de um sujeito pertencente ao mundo natural, mas ao ambiente cultural, na qualidade de um indivíduo imerso num contexto artificial, com diferentes modalidades de práticas de comunicação (BAGGA-GUPTA, 2012).

Conforme Kozulin (1990; 1998), são consideradas ferramentas todos os artefatos culturais simbólicos, signos, textos, fórmulas, organização gráfica etc. que estendem a capacidade humana de se relacionar socialmente, na cultura. Esses instrumentos, quando internalizados, ajudam os indivíduos a dominar e orientar as suas funções psicológicas de percepção, memória, atenção, concentração, vontade e assim por diante, de sorte a reproduzir e a produzir novos artifícios e repertórios de conduta dialógica. Por esse motivo, asseveram Chaiklin e Lave (1993), a educação intencionada impulsiona os atores a dialogar para promover o desenvolvimento sociocultural.

A linguagem intencionada, como deve ser a linguagem pedagógica, segundo destacam Drew e Heritage (1992), é uma das mais poderosas ferramentas culturais para o desenvolvimento psicológico humano. Valsiner (2006) descreve a importância desse instrumento cultural, enfatizando, como parte de suas propriedades, a capacidade de propiciar às pessoas darem forma e sentido aos seus pensamentos, sendo, também, um marco importante para a fusão do pensamento e da linguagem em diferentes intenções e motivações sociais e individuais, construindo uma unidade dialética indissociável e indispensável ao processo de humanização e dos processos de socialização e aprendizagem vivenciados pela criança, na interação dialógica escolar, na produção do social de sentido.

Dado que a linguagem é a via pela qual a realidade externa conforma a realidade interna, seus efeitos no psiquismo são indiscutíveis (DREW; HERITAGE, 1992). Ao analisar o desenvolvimento cultural dos processos psicológicos de uma criança, é imperativo deslocar o foco do indivíduo para as relações interpessoais, possíveis de serem realizadas no contexto em que ela se encontra. Por isso, é importante compreender a função social da linguagem e da mediação semiótica no contexto, pois, por fazer parte do desenvolvimento sociocultural, a linguagem é um instrumento mediador, tanto de intenções e motivos presentes no psiquismo individual quanto no coletivo (DIAZ; BERK, 1992).

Para Diaz e Berk (1992), sendo a linguagem intencionada um instrumento que favorece a articulação entre os dois mundos, privado e público, o sentido construído e compartilhado precisa ser reconhecido no percurso realizado, da interação social para a autorregulação individual, da capacidade de autotransformação pessoal, compreendendo a interação dialógica,

da capacidade de autorrevelação, expressão dos pensamentos e dos estados emocionais particulares pelo diálogo.

De acordo com Vygotsky (1995), a mediação semiótica abrange o contexto sócio-histórico e os processos psicológicos pessoais e coletivos, em uma única unidade dialética vinculada tanto ao processo de socialização quanto ao educacional. Em concordância com Del Río e Álvarez (2006), a linguagem atua como instrumento de mediação entre o compartilhamento das diferentes intenções e motivos dos atores no diálogo, a partir de uma agência, como a ação e diálogos pedagógicos, carregados de intencionalidade e direcionados para um objetivo, possibilitando desenvolver o pensamento lógico e as FPH, justamente pela capacidade que ela oferece para criar e refletir em categorias comuns e gerais os fenômenos socioculturais –realidades simbólicas – em função do contexto sócio-histórico vivenciado.

Com a linguagem intencionada, a compreensão de categorias abstratas torna-se possível, pois ocorre a conexão entre a palavra com as funções do contexto e além, produzindo nessa interação o sentido, base da função psicológica humanizada (RAMÍREZ; SÁCHEZ, 2006). No dialogar, a intenção proporcionada pela agência e protagonismo do professor, na linguagem pedagógica, provoca na criança o estabelecimento da relação sincrética entre palavra e objeto. Aos poucos, a relação direta passa a ser descontextualizada pela criança, isto é, ela é retirada da dimensão concreta, e o contexto no qual ela acontece começa a oferecer pressupostos e sinais simbólicos que complementam a produção de sentido, de forma meramente abstrata, reflexo de uma mente e inteligência histórica, capaz de produzir associações simbolicamente (DUFVA; ARO, 2014).

Na agência dialógica – interação intencionada pelos atores – implementada pela intenção de ensinar do professor em estimular a aprendizagem da criança, a linguagem compartilhada entre os atores, nesse campo de ação, adquire uma dinâmica própria. A interação caracteriza uma realidade com tempo e espaço e internalização do ato dialógico, de modo particular. Nesse sentido, o diálogo travado entre os atores passa a omitir partes da mensagem, o linguajar torna-se abreviado, porém, permanece carregado de significados que produzem sentido em seus interlocutores, durante a vivência, que, às vezes, pode não ser plenamente compreendido por um observador fora do circuito dialógico (DUFVA; ARO, 2014).

A abreviatura de sentido é um dos indicativos de que as FPH, organizadas pela linguagem social, são afetadas pelas inter-relações sociais e pelo contexto no qual elas ocorrem. A agência, composta pelo linguajar, interação e contexto dialógico, integram um emaranhado complexo de associações que se vinculam, durante a socialização das intenções e motivos entre os atores, para cumprir os objetivos da ação pedagógica (LINELL, 1998).

Por conseguinte, a organização do discurso intencionado se baseia na interação social na qual se dá o diálogo, e é ela que se estrutura na psique, enquanto reflexo das funções compartilhadas entre as pessoas e as coisas da cultura (LINELL, 1998). Essa característica interativa da agência torna os significantes e os sentidos um componente pertencente ao coletivo e, ao mesmo tempo, ao individual, de sorte que, devido a essa base comum, o sentido se impõe como representação social ou como conceito científico (IRVINE; GAL, 2000).

A diferença entre essas duas formas de representação, social e científica, está sujeita à qualidade do intercâmbio de informações entre os atores, variando entre duas instâncias de sustentação do sentido: primeiro, se o valor se sustenta na representação desenvolvida no grupo social ou, segundo, na construção lógica do concreto, inserindo e relacionando a experiência do contexto pedagógico e escolar ao científico, com metodologia e pensamento lógico causal (IRVINE; GAL, 2000).

Assim, a mediação semiótica não ocorre meramente em consequência ou em função da necessidade de regular a conduta emocional e afetiva do agente, baseando-se somente na interação social, mas também como consequência de uma necessidade histórica, a qual contenha uma lógica capaz de conectar, em uma unidade dialógica, aquilo que foi vivenciado pelo agente no contexto histórico, representado pelos conceitos científicos (BAGGA-GUPTA, 2014).

Para Vygotsky (1995), a passagem da percepção sensorial e instintiva (estímulo-resposta) para a superior – humana (sustentada por conceitos comuns e científicos) – envolve a atividade que conduz as propriedades dos instrumentos culturais do plano social para o pessoal, com o objetivo de viabilizar o comportamento cultural e a autorregulação, através de parâmetros, regras e leis sociais. Por isso, a linguagem é um instrumento importante para sua realização, pois, de acordo com Rosén e Bagga-Gupta (2013), o discurso exterior – social – internaliza-se, compondo o discurso interior, que mantém o vínculo do pensamento com a palavra, no campo intrapsicológico, por intermédio de associações simbólicas internas. Esse caráter torna o sentido, essencialmente, diferente do discurso exterior, no qual o significado está arrolado a associações interpsicológicas.

Por esse motivo, “[...] as palavras morrem à medida que geram pensamento” (VYGOTSKY, 2003, p. 184), quer dizer, o produto coletivamente organizado, como consequência de um fluxo de internalização, transformação e objetivação da palavra pelos atores, cujo núcleo será o sentido produzido na interação, instaura uma hierarquia, na qual o sentido predominará sobre o significado. Em outras palavras, diálogo externo, que ordena os significantes em uma estrutura semântica e gramatical, é alterado pelo imaginário individual e

coletivo, ao fundir de modo criativo em uma única palavra a expressão de uma ideia complexa, originando novos significantes compartilhados no contexto social pelos atores (SÄLJÖ, 2012).

No diálogo, o linguajar e a estrutura externa pela qual a palavra é compartilhada formam as características que conferem ao discurso interior duas espécies principais de organização: a sintética e o desenvolvimento dos sentidos das palavras e sua aglutinação em expressões simples e complexas. A transformação do sentido de um significado cultural, ou melhor, de uma estrutura gramatical, com as formas simples e complexas de ordenar a palavra no discurso, modifica-se de modo dinâmico, na medida em que elas estão em circulação na agência, por meio dos atores, em uma relação de mediação simbólica, a qual exerce influência direta no desenvolvimento, na transformação das FPH (SÄLJÖ, 2012).

A perspectiva da THC sobre a relação existente entre a comunicação dialógica e o desenvolvimento sociocultural reconhece que os significantes culturais movimentados na agência educacional são as partes mais significativas de uma interação semiótica de mediação, pois, nesse espaço de ação social no qual ocorre o diálogo pedagógico, os significantes são intencionados e postos em ordem, de sorte a produzir no trânsito com os atores um sentido social, cuja representação será internalizada e transformada como ação social e/ou individual para um fim (BAGGA-GUPTA, 2014).

Nesse sentido, a interação mediada pela linguagem assume a posição irreduzível como elemento que molda a FPH e a agência – campo de ação dos atores. Baseado no princípio da THC de a função psicológica assumir a posição do psiquismo, como consequência da ação social – intersíquico que constitui as associações do intrapsíquico –, a análise do processo dinâmico de produção de sentido social não pode ser abordada como uma dimensão individual das intenções, motivações ou desejos dos atores, todavia, na agência, como essas características assumem uma predileção situada no aqui e agora – relação iminente –, base do compartilhamento de poder através do tempo, espaço, atores e ferramentas e no entrelaçamento do objetivo da ação social ao diálogo realizado com a linguagem pedagógica (PERRET-CLERMONT, 2009).

Ao ser considerada como ponto de partida para a visão sociocultural de desenvolvimento e aprendizagem, como possuidoras de múltiplas determinações, a agência precisa ser analisada por meio da contínua articulação feita entre os atores, no campo de ação, cuja principal característica é ser multimodal, a fim de compreender, na relação dialógica estabelecida, as diferentes posições de pertencimento que levem à linguagem pedagógica, ao ensino, ao aprendizado e à construção da identidade (KRZYZANOWAKI, 2010). Contra o pano de fundo das FPH está a natureza da agência, que atribui a condição sócio-histórico-

cultural dos atores, através da linguagem e das numerosas dimensões sociais possíveis da vida humana.

1.3 A linguagem pedagógica como estímulo ao desenvolvimento do diálogo, da aprendizagem e da identidade dos atores

A linguagem representa em larga escala como os seres humanos vivem e usam o diálogo, no processo de socialização e educação formal. Mediante o diálogo se aprende a linguagem e a reivindicar a identidade, em diferentes espaços socioculturais. As diferentes formas de implementar a comunicação geram categorias e posições sociais que enquadram os atores a desenvolver determinadas ações sociais, compartilhando e reivindicando os significados cujos sentidos são atribuídos nas relações simbólicas desenvolvidas dentro da agência. É na escola que se continua a moldar o pensamento e a capacidade de teorizar, a partir das práticas sociais e imersão na linguagem científica, pedagógica. Cada vez mais a postura inclusiva em que a educação pública se inscreve é reconhecida como um dos espaços nos quais os indivíduos dialogam, aprendem e constroem identidades, enquanto atores socializados, que constantemente alteram seu papel social (PAPIM; OLIVEIRA, 2016).

Na visão de Vygotsky (2003, p. 114), “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.” Viu-se que o desenvolvimento, na perspectiva da THC, não ocorre no plano pessoal e maturacional, contudo, como resultado de relações sócio-históricas, mediadas por instrumentos culturais (sendo a linguagem o principal) que carregam a atividade humana para a esfera coletiva. Esta, por sua vez, possui em sua gênese a necessidade de resolver problemas da vida coletiva. As FPH surgem através das séries de interações socioculturais, nas quais os processos de mediação viabilizam a internalização dos instrumentos culturais, responsáveis por transformar as funções psíquicas. O resultado do processo é o discurso interior, o qual possui sua própria estrutura sintática interna, porém, enquanto instrumento, ele compartilha uma função pública, uma vez que sua gênese está relacionada à capacidade de resolver problemas e, para isso acontecer, a função de troca de sentido da linguagem permanece (FERNYHOUGH; RUSSELL, 1997).

A aprendizagem e o diálogo sociocultural são os componentes fundamentais para o desenvolvimento das FPH, na criança. Vygotsky (2003) alerta que não é qualquer sistema educacional que conduz ao aprendizado e tão pouco ao desenvolvimento dessa natureza. Somente a correta organização de processos capazes de estimular e ativar uma série de funções

psíquicas leva a criança a aprender os conteúdos historicamente arraigados nos instrumentos presentes e compartilhados na situação de aprendizagem, que não são naturais nos seres humanos, e provocam o desenvolvimento, que também não é natural (FERNYHOUGH, 2010). Devido à condição específica do desenvolvimento psicológico humano, Vygotsky define a lei geral desse processo:

Todas as FPS aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VYGOTSKY, 2003, p. 114).

Como a linguagem é um instrumento cultural que medeia a comunicação entre a criança e os demais ao seu entorno, e vice-versa, quando internalizada, determina o controle voluntário do comportamento, em consonância com as determinações culturais de comportamento (FERNYHOUGH, 1996). Na perspectiva do desenvolvimento sociocultural, as atividades pedagógicas de ensino dialógico tornam-se elementos centrais para a aprendizagem sociocultural e, conseqüentemente, para o desenvolvimento humano. Por conseguinte, a organização da atividade pedagógica precisa ser intencional e antecipar a condição biológica da criança, já que, no processo de ensino, a intencionalidade presente na atividade será compartilhada entre professor e aluno; a atividade em si é mero instrumento e condição de suporte para a transposição dos conteúdos culturais pela mediação simbólica e vivência das crianças, nesse processo (DOLCOS; ALBARRACÍN, 2014). A ação coletiva, para Vygotsky (1995), é imperativa para a formação das FPS da pessoa.

Por ter objetivos pré-definidos, a atividade pedagógica não é um instrumento estático, visto que o simples contato da criança com esse conteúdo não promove a aprendizagem e o desenvolvimento, porque o problema e a intenção definidos para a atividade podem não ser claros para ela, necessitando do diálogo com o professor, o qual conhece o objetivo e a intenção da situação de aprendizagem a fim de transformá-la em interação. Por conseguinte, para atingir a finalidade de ensino, torna-se necessária a ação condutiva e dialógica do professor em compartilhar com a criança os objetivos, intenções e motivos (JOHNSON, 2011).

A fim de ser considerado um instrumento de mediação e produtor de sentido, a atividade pedagógica precisa ser animada pelo linguajar do professor, com o objetivo de partilhar os significados presentes na intenção de ensino com as crianças (DANIELS, 2016a). Com efeito, ao viabilizar o significado para a criança, a produção de sentido, ao longo do processo dinâmico de ensino, será inevitável, pois tanto o problema quanto os instrumentos para resolução se encontram disponíveis para uso entre os atores, na agência (BLOCK, 2014). Se a atividade

pedagógica é estática, a aprendizagem não pode ser considerada seu sinônimo, porque se trata de um processo de interação dinâmico, repleto de contradições e saltos, no qual a função principal do professor é ativar a interação da criança, suscitando uma relação de parceria (VYGOTSKY, 2003).

A dialética proporcionada pela linguagem pedagógica – linguajar do professor organizado mediante conceitos científicos, com objetivo, intenção e motivo – é um componente importante para o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento sociocultural. Com relação ao ato de ensinar, a intenção de toda atividade pedagógica necessita ser definida pelo professor, contudo, o processo de ensino intencionado é vivo e dinâmico – característica que precisa ser considerada pelo professor na organização e ordenação dialógica da atividade –, tal qual a aprendizagem e o desenvolvimento individual (VYGOTSKY, 2003). O ensino intencionado é condição da aprendizagem e não o seu condicionador, visto que não é o simples contato da criança com o material pedagógico, mesmo que ele tenha começo, meio e fim, mas a vivência do processo configurado no diálogo entre os atores que produz a experiência de aprendizagem (PRESTES; ESTEVAM, 2017).

Por meio da mediação simbólica, o professor auxilia a criança a alcançar a intenção contida na situação de aprendizagem. A internalização do processo dinâmico determinado na agência educacional provoca saltos na consciência da criança, pois esta, ao internalizar o sentido da ação social desempenhada em parceria com o professor e com os demais, é capaz de reorientar as funções psicológicas para fazer novas associações, empregando os conceitos aprendidos anteriormente (DUFVA; ARO, 2014). A aquisição de conceitos científicos pelo psiquismo individual depende da utilização ajustada das lógicas dessas representações à condição de interação pedagógica dialógica, ajuste que somente pode ser realizado pelo professor, o qual necessita estar consciente das propriedades potenciais de ambos, criança e linguagem pedagógica (DANIELS, 2016a).

Quanto mais próximas estiverem as propriedades da ação pedagógica dialógica com as capacidades da criança, maior será a possibilidade de ela internalizar e estabelecer para si uma identidade e um lugar de pertencimento no processo dinâmico de aprendizagem, configurando-a na qualidade de agente ativo do processo (DUFVA, 2011). Portanto, cabe ao professor orquestrar o momento de entrada e saída de determinado conteúdo ao processo de ensino. Ora, ciente de que cada conceito científico possui um específico ordenamento dos significantes, capazes de ativar um ou mais conjuntos de processos psicológicos, a mediação dialógica adquire um contorno exclusivamente técnico e de responsabilidade integral do professor (DUFVA; ARO; SUNI, 2014). Nesses termos, conhecer os objetivos e as características de cada

significante usado no processo de ensino é fundamental para desenvolver atividades que possibilitem desenvolver na criança seu psiquismo e a capacidade de abordar o contexto, empregando suas intenções e motivações, a partir de posições diferentes e generalizando sua ação a outras atividades (DUFVA; SALO, 2009).

Por isso, enfatizam Dufva e Salo (2009), a fim de estimular no desenvolvimento sociocultural o discurso interior e exterior da criança, o professor precisa reconhecer o valor da linguagem pedagógica enquanto um instrumento que deve ser usado em muitos contextos, para resolver inúmeras situações-problema, inclusive para dar voz à criança e à identidade construída nesse espaço de interação social. A linguagem pedagógica, em função de seu caráter simbólico, enquanto instrumento de mediação, desempenha o papel de regular as interações sociais, integrando ou desagregando informações, ao longo da comunicação implementada na ação pedagógica (HARRIS, 1996).

Por esse motivo, uma criança, na vivência de uma situação de aprendizagem, não apreende um único aspecto da atividade proposta ou uma operação particular contida nela, mas aquilo que para ela será princípio geral, o qual pode ser aplicado a diferentes situações e prover diferentes associações simbólicas (HEDEGAARD, 2012; HEDEGAARD, 2009; HEDEGAARD, 2008). A objetificação da ação com instrumentos psicológicos, vista como as interações e as funções sociais internalizadas, apenas se torna viável diante de modelos simbólicos que podem ser adotados em todo um grupo de atividades, com um objetivo central a ser resolvido de modo semelhante. Em função de uma certa perícia no uso das FPH, toda e qualquer função pode ser direcionada para resolver outras situações-problema com autossuficiência, já que há presente no psiquismo do agente uma motivação que se manifesta através de uma identidade que ordena e associa diferentes experiências, para concluir determinado objetivo com criatividade (MURRAY; GAO; LAMB, 2011).

Para a criança internalizar a linguagem pedagógica, por meio de atividade estimulante, é imperativo que o professor apresente o mecanismo e a função sociocultural dos diversos componentes constituintes da atividade. Com os elementos expostos, a criança pode posicionar sua identidade, revelando no diálogo suas inquietações, ao longo do processo de aprendizagem (LINELL, 1998). Todo significante presente no diálogo executado na agência educacional representa um conjunto de símbolos arbitrários entre si, características as quais apenas adquirem sentido, quando eles são ordenados pelo linguajar dos atores para resolver uma determinada situação-problema (LINELL, 2005).

Em consequência dessa operação, os significantes passam a compor esquemas lógicos carregados de sentido. Ocorre o mesmo movimento com a linguagem pedagógica, por exemplo,

quando as crianças são capazes de pensar uma alternativa enquanto falam. Assim, a linguagem externa tornou-se um instrumento psíquico, no qual as FPS de compreensão, esclarecimento e concentração são ativadas, para sistematizar o pensamento, por esse recurso, a fim de mediar a compreensão e a revelação do afeto interno o conflito, a resistência à transformação, por intermédio da agência (SANNINO, 2010).

Portanto, o compartilhamento dialógico, tanto por parte do professor para a criança quanto da criança para o professor e entre as próprias crianças, das características singulares dos conteúdos das atividades pedagógicas, faculta à criança se posicionar na atividade, compreendendo os pressupostos da ação que deve executar com os recursos disponíveis, bem como revelar, no diálogo com o professor, as suas inquietações e certezas (THIBAUT, 2011).

A linguagem pedagógica como recurso de mediação é uma ação verbal coletivamente compartilhada na agência educacional concretizada entre os atores. A partir dela, o professor forma um sentimento de interesse no aluno, ao lhe apresentar atividades expressivas que incitam a sua imaginação, com o propósito de organizar os elementos da linguagem para resolver situações-problema e, conseqüentemente, estimular as funções psíquicas de maneira transformadora e criativa, para reestruturar a identidade e seu protagonismo na ação (VAN LIER, 2008).

A linguagem e suas regras encontram-se na ordem da cultura (HINOV, 1973). A alteridade, compreendida pelos familiares, professores, pares etc., ou melhor, pelo outro, transmite os significantes culturais nas interações dialógicas, de sorte a regular a conduta da criança, através do linguajar intencionado, ordenando os significantes culturais em intenções e motivos externos aos motivos e intenções internos da criança.

O outro, no processo de autorregulação da conduta e do estabelecimento da identidade, desempenha importante papel na regulação da conduta da criança, visto que as indicações externas estão carregadas de princípios cujo propósito, a fim de corresponder aos padrões culturais estabelecidos, é de regular a conduta no campo inter/intrapessoal (VITANOVA, 2010).

A linguagem pedagógica na interação feita na agência educacional, que envolve professor e criança, é o principal instrumento de transmissão de intenção e mediação social e científica. Com o seu domínio, mesmo mínimo, a criança se habilita a entender pistas e indicações sociais feitas pelos outros, no diálogo travado, e a se expressar ou fazer questionamentos ou responder a comandos feitos por outras pessoas (VOLOSHINOV, 1976). A dupla via da linguagem desencadeia no psiquismo o desenvolvimento de funções, antes externas, as quais ensejam a autorregulação da conduta, norteadas pelo discurso interno, cujo

mesmo princípio autorregulador pode ser expresso pela criança, no diálogo com o outro, dentro da agência, firmando na interação social sua vontade, motivos e interesses particulares (VYGOTSKY, 1995). No entanto, isso não é um processo natural, mas artificial. A mediação através da linguagem pedagógica é de extrema importância como meio de preparar a criança para desenvolver as habilidades de autorregulação, base importante para ela compreender o mundo social e o universo psíquico que sua identidade habita, enquanto interface dialógica (DUFF, 2010).

Na agência educacional, o professor, ao definir as estratégias pedagógicas de ensino, precisa considerar de quais apoios será necessário prover a criança, no seu processo de aprendizagem, por intermédio da linguagem pedagógica. Impera no pensamento infantil a linguagem com base entre a palavra e o objetivo na relação sincrética e no pseudoconceito, cujo componente dominante são as imagens relacionadas aos fenômenos sociais vivenciados pela criança e não as palavras em si (COSTAS, 2012). O pensamento abstrato ainda é difuso e ainda não configura com clareza associações abstratas, necessitando da vivência com o fenômeno estudado (VYGOTSKY, 1995).

Um exemplo acerca da relação sincrética e pseudoconceito com os fenômenos sociais é solicitar à criança contar até dez, com o apoio dos dedos das mãos. Em seguida, pede-se à mesma criança para contar até onze. Os dez primeiros números serão facilmente contabilizados pela criança, com a ajuda dos dedos das mãos, porém, no décimo primeiro número, a criança ficará pensativa, pois exigirá dela lançar mão de algum outro recurso e associá-lo a sua ação para obter a quantia exigida. Nesse ponto, um fenômeno interessante ocorrerá: a criança começará a falar consigo, em busca de uma solução para o problema. A linguagem aparece como maneira de conformar a identidade da criança na agência e definindo sua condição de ator que busca encontrar alternativas, para solucionar a situação-problema experienciada. Nesse ponto, revela-se o protagonismo do professor, que pode, então, mediar pela linguagem externa a situação e demonstrar instrumentos, como um lápis ou outro material ao alcance da criança, para ela solucionar o problema, ao transferir para o objeto a intenção social de contar até o número onze. A criança não consegue chegar ao número onze, quando os dedos terminam, por causa de o conceito do número ainda não ter sido formulado internamente, e isso impossibilita a criança de utilizar a palavra como componente do discurso interior, já que essa associação ainda não pode ser feita por ela (YOON, 2008; HEDEGAARD; CHAIKLIN; JENSEN, 1999; HEDEGAARD; FLEER, 2008).

Como as funções psicológicas da criança ainda não se encontram aptas a trabalhar com os conceitos abstratos, a mediação com a linguagem pedagógica feita em sala de aula pelo

protagonismo do professor precisa ser implementada em formato de ritual e explorar o aspecto visual da linguagem. Muitos professores organizam atividades com imagens e palavras apropriadas, com o objetivo de comunicar e explicar às crianças a intenção presente nelas. Esse recurso é importante, para provocar na criança um protagonismo, que a motiva no processo de aprendizagem a expor sua identidade, compreendendo e revelando suas intenções e motivações internas, no diálogo com o professor, deixando a posição de antagonista (MCKAY; WONG, 1996).

As atividades que exploram o aspecto sincrético da linguagem e adotam imagem e palavra para comunicar o sentido contido nos fenômenos culturais, representados em ambos, geralmente têm que ser planejadas com a finalidade de serem executadas em um circuito, no qual os apoios visuais devem estar dispostos de forma acessível para as crianças os acessarem. O acesso da criança aos componentes da atividade é fundamental para a mediação, no decorrer da linguagem pedagógica, cuja função é compartilhar o significativo para todos os participantes da agência. Este, portanto, pode ser considerado o primeiro fundamento que o professor precisa levar em conta, na elaboração de atividades com o objetivo de estimular o diálogo dos alunos: criar estímulos visuais que mobilizem o emprego de FPH, como memória, atenção dirigida etc., organizando a disposição das crianças, para que elas possam acessar o material, os pares e o professor, de maneira direta (RITCHIE, 2002).

Como se vê no exemplo da contagem dos números nos dedos, a criança conversa consigo mesma diante de uma situação-problema, com o intuito de solucioná-la. A fala egocêntrica indica o uso da linguagem, pela criança, com a intenção de encontrar uma alternativa viável para aquela situação que a incomoda; esse ponto marca o princípio de revelação da identidade de quem está aprendendo, cuja deixa oferecida pela criança, nessa revelação, deve contar com o investimento dialógico do professor (REEVES, 2008).

O aumento do uso da linguagem na criança, para resolver situações-problema, ocorre quando o nível de dificuldade está além das habilidades internalizadas em FPH pela criança, o que acaba acarretando frustração e falta de interesse em continuar ativo na ação. Por esse motivo, novas habilidades têm de ser sustentadas pela interação dialógica na agência, pelos devidos atores e seus protagonismos e antagonismos, a fim de sustentar as identidades a operar no estímulo oferecido na linguagem pedagógica (ATKINSON, 2013).

A fim de aumentar a habilidade da criança em empregar a linguagem como instrumento para engajar sua identidade, na interação social dialógica, o professor necessita ajudá-la a fazer escolhas por si só, orientada pelos apoios disponíveis pela linguagem pedagógica (AHEARN, 2011). Nessa etapa, a fala egocêntrica – experimentação individual da função reguladora da

linguagem – não deve ser coibida, mas estimulada pelo professor e pelos demais atores, na agência educacional. Para esse fim, o professor necessita questionar e fazer os alunos pensarem, entre as alternativas disponíveis, qual é a mais adequada para solucionar o problema (BELCHER; CONNOR, 2001).

Vygotsky (2003), em sua perspectiva, alerta o professor a antecipar o desenvolvimento e estruturar caminhos os quais a criança possa escolher percorrer, de maneira a desenvolver-se nesse processo, experienciando as funções sociais e psicológicas de suas escolhas. Esse princípio, portanto, passa a ser um fundamento para a elaboração de atividade pedagógica no exercício do protagonismo do professor, que deve desenvolver uma interface dialógica com apoios que facilitem as escolhas ativas das crianças, por meio de interação dialógica com as possíveis formas de manifestar sua conduta e a possível função exercida por ela, na situação de aprendizado (LAVE; WENGER, 1991).

Conforme Wertsch (1988), o processo de regulação pelo outro, descrito por Vygotsky, resulta em uma melhor performance na aprendizagem e no desenvolvimento sociocultural da criança. A criança, ao ser guiada de modo dialógico pelo professor em atividades colaborativas para resolver uma situação-problema, participa ativamente e de forma confiante, porque o processo regulado pela ação colaborativa com o outro mais experiente catalisa a autoiniciativa da criança, oferece novas estruturas que servem para comparar os fenômenos sociais e a operá-los por intermédio de conceitos sociais e científicos. A criança precisa praticar o ato de fazer escolhas por si, mesmo que isso signifique cometer equívocos. A confiança é um pré-requisito necessário para a autorregulação. Por isso, esse processo tem de ser acompanhado pelo professor, o qual orienta e incentiva a criança, ao lhe apresentar as propriedades de cada possibilidade de escolher independentemente uma ação e as funções sociais e psicológicas.

De acordo com Anderson (2012) e Bandura (2008), a capacidade de empregar a linguagem enquanto ferramenta de regulação da conduta está conectada intimamente com o discurso interior e com a autorregulação, ou seja, com a identidade individual do ator, na agência, capacidade de lidar com a linguagem que aumenta com o domínio avançado das habilidades compartilhadas no diálogo e com a experiência de ouvir a si próprio, em diferentes contextos, estabelecendo no diálogo uma identidade capaz de posicionar um protagonismo ativamente na interação com o outro.

Ademais, como ressaltam Benson (2007) e Bown (2009), a experiência do professor de empregar a linguagem pedagógica com o objetivo de a criança resolver situações-problema, de forma autossuficiente, ajuda as crianças a entenderem que elas podem usar esse instrumento não apenas com o objetivo de se comunicar com os outros, mas também como um modo de se

comunicar abertamente consigo mesmas, com os afetos provocados na interação com o protagonismo dialógico do professor, a fim de desenvolver estratégias de autorregulação da conduta, enquanto ator ativo no fluxo de interações desenvolvidas na agência educacional.

Assim, a autorregulação, o ensino e o aprendizado se desenvolvem na inter-relação social, mediada por instrumentos culturais que apoiam a regulação da conduta pessoal e coletiva no fluxo dialógico desenvolvido na agência, cuja principal característica é determinar, pelo diálogo entre os atores, os elementos de suas identidades e as funções que têm de assumir. Por conseguinte, a agência estabelecida pela linguagem pedagógica, através do diálogo entre os atores, é o fator mais importante para a aprendizagem e o desenvolvimento sociocultural. A agência, em vista dessas características, como destaca Mauss (2003), mostra que é o homem que, sempre e em toda parte da história, soube fazer de seu corpo um produto de suas técnicas e de suas representações.

1.4 As implicações da ação pedagógica dialógica para a aprendizagem da criança com deficiência intelectual

“Que perspectivas se mostram diante de um pedagogo, quando ele sabe que a deficiência não é apenas uma carência, um déficit, uma fraqueza, mas também uma vantagem, uma fonte de força e potência, que existe em um sentido positivo!”
(VYGOTSKY, 1997, p. 46, tradução nossa⁶).

O objetivo de uma interação pedagógica dialógica é situar-se em uma fronteira da ação humana com as coisas da cultura. Nesse espaço, encontra-se circulando de forma inter/intrapessoal um mediador, a palavra. Quando a criança descobre que tudo na interação sociocultural possui um nome, uma forma e um conteúdo, elementos contidos na palavra, um signo cultural cuja função é denominar e comunicar intenções, motivos, ações, enfim, fenômenos individuais e sócio-histórico-culturais, sua consciência e o uso voluntário da palavra se expande, tornam-se FPH (VYGOTSKY, 2012).

Vygotsky (2000) enfatiza que o processo educacional precisa constituir-se em um percurso no qual a criança, ao percorrê-lo, depara-se com os meios para atingir o seu quinto ato, quer dizer, o desenvolvimento pleno de seu potencial individual. No entanto, como as

⁶ “Que perspectivas se abren ante un pedagogo cuando sabe que el defecto no es solo una carencia, una deficiencia, una debilidad, sino tambien una ventaja, un manantial de fuerza y aptitudes, que existe en el cierto sentido positivo!” (VYGOTSKY, 1997, p. 46).

relações sociais lidam com fronteiras individuais interligadas às interações sociais dialógicas, inclusive as estabelecidas no espaço pedagógico, é necessário delimitar não só um contexto, mas como os atores da agência educacional se movimentam, na rede de significados históricos, para circunscrever uma trajetória de vida em que incorporam para si associações e formas de interpretar as vivências e experiências socioculturais. Tal condição estabelece um enredo para a educação, semelhante ao de um drama, por inscrever em uma estrutura educacional o enredo da ação dos atores e do tom do linguajar pedagógico.

Para a THC, a ação dialógica, no sentido mais amplo, se configura como modalidade mediada de inter-relação social, na qual os significados são ordenados pelo linguajar para produzir sentidos. Para Veresov (2015) Trata-se de produção decorrente da contradição – elemento que mantém ligadas à unidade as propriedades que a constituem, de forma interdependente – dialética feita num devir histórico, movimento dinâmico realizado no tempo e espaço histórico-cultural. É um trânsito realizado entre os indivíduos e as coisas da cultura, de maneira assimétrica, não harmônica, entre a tomada de posição e o movimento no contexto, com a intenção de constituir na contradição imanente associações conceituais cotidianos e gerais. Por sua vez, a ação pedagógica dialógica, no seu sentido mais estrito, segue uma metodologia, a fim de construir o pensamento crítico, capaz de estabelecer conceitualmente as diferenças entre as áreas do saber humano. O saber organizado possui uma lógica, um elemento de regularidade consolidada em um campo epistemológico, como, por exemplo, as ciências exatas, as ciências humanas, as ciências biológicas etc. Adentrar nessa estrutura gera a condição para confrontar o interior da estrutura e transformá-la pela ação crítica e autocrítica. Este é o papel da escola, nessa perspectiva: promover a entrada do indivíduo na rede de conhecimentos científicos (VERESOV, 2016).

Portanto, a linguagem pedagógica dialógica busca oportunizar, pela interação social, na agência escolar, a construção individual da compreensão sobre a elaboração sociocultural dos conteúdos da ciência e do pensamento humano, ao longo da história. Assim, na ontogênese, percurso no qual a filogênese e a sociogênese reproduzem na consciência individual representações cotidianas e gerais sobre o modo de ser humano, no contexto sócio-histórico, constrói no indivíduo a estrutura social formada pela cultura, configurando a gênese histórico-cultural do psiquismo humano. Dentre as várias contribuições da THC, o desenvolvimento sociocultural é uma importante colaboração para a educação contemporânea, visto que estabelece uma ponte relevante para a educação do diferente, seja pelo multiculturalismo, seja devido à deficiência intelectual. A perspectiva psicológica dessa metodologia pressupõe a aceção peculiar do ensino, aprendizagem e desenvolvimento individual, como uma

modalidade da ação humana carregada de intenção e motivos, a qual provoca conflitos e oferece formas flexíveis de lidar com eles e transformá-los (VYGOTSKY, 2012).

Compreendendo que a linguagem pedagógica é ordenada por metodologias científicas, o professor pode aguçar e refletir sobre a sua própria condição e tarefa social, na agência pedagógica, e, quem sabe, refazer seu modo de ensinar e potencializá-lo para novas formas de interagir na aprendizagem da criança. Mas, para isso acontecer, é necessário escapar da tradição e retornar à interação concreta com a criança, lembrando que ela também é uma pessoa ativa, capaz de aguçar e refletir sobre a sua própria condição e tarefa social (ILYENKOV, 2012). A educação especial deve reconstruir a identidade do professor e da criança com DI, espelhando nesses atores a qualidade ativa de pensar e transformar a própria condição pessoal e social, de sorte a assumir que, na interação pedagógica dialógica como um processo de aprendizagem, no qual o professor aprende a ensinar com a criança com DI e a criança com DI aprende novos comportamentos dialógicos com o professor. O ensino e a aprendizagem, também na educação especial, carecem de ser um processo social de transformação, que permite aos atores tornarem-se diferentes do que eram, sem a necessidade de se igualar a um modelo ou a uma maneira ideal de ser humano (ILYENKOV, 1977; VYGOTSKY, 2012; VYGOTSKY; LURIA, 2007; VYGOTSKY; LURIA, 1996).

Vygotsky (2012), nesse sentido, descreve a aprendizagem sociocultural como uma forma de transformar as condições impostas pelos fatores biológicos, mediante de processos de ensino organizados para promover o desenvolvimento sociocultural. Isso está relacionado ao protagonismo do professor em reconhecer as características intrínsecas e potenciais da criança, ordenar processos pedagógicos e coordenar as ações, de modo a transformar, na inter-relação, os meios compartilhados para converter aquilo que está em potência em ação cooperativa. Com a intenção de transformar o psiquismo da criança, contando com uma ação ativa e cooperativa, o professor que precisa alfabetizá-la enfrenta o seguinte questionamento: como tornar a criança com DI um ator ativo, na atividade pedagógica dialógica, participando cooperativamente do seu processo de aprendizagem?

A resposta para esse questionamento é extensa, porém, importante para situar a nossa compreensão de como fazer a criança ser ativa. As crianças com DI têm assegurado o direito à educação, desde 2008, após a instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008). A presença das crianças com DI nos espaços escolares enfatiza a necessidade de métodos que ofereçam, além do acesso à sala de aula, a possibilidade de desenvolver as habilidades cognitivas, envolvendo o universo letrado da escola, e das interações sociais, como o universo do trabalho. Os objetivos a respeito da alfabetização,

destacados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), descrevem os fundamentos que a criança deve aprender: conhecer o alfabeto, conseguir codificar e decodificar, relacionar fonema/grafema etc. – componentes que gradualmente formam a apropriação da linguagem pela criança, em suas modalidades. No entanto, há uma dependência para a efetivação desse panorama político-pedagógico, na realidade escolar, a fim de que a educação inclusiva promova uma educação especial, vinculada à realidade social e ao contexto cultural dos atores: cria-se uma necessidade na estrutura educacional de disponibilizar, na realidade da escola, uma conjuntura capaz de associar os princípios geradores, transformadores e unificadores de ensino e aprendizagem, presentes no ideário da política nacional e do BNCC, às relações materiais da agência pedagógica, a qual gera, transforma e unifica a realidade e a interação dos atores, numa educação inquiridora e crítica. Esse movimento de transformação das relações sociais visa a imprimir uma coerência às contradições, entrelaçadas na realidade educacional, que não consegue discernir os prolongamentos concretos que mantêm estável a estrutura educacional efetivamente condicionada e formal, com conteúdo determinado, a uma nova interface, mais dinâmica. A educação emancipadora, proposta pela THC, almeja desenvolver a inteligência inquiridora e a reflexão crítica, inclusive na criança com DI. Nessa perspectiva, a ação pedagógica dialógica desloca o foco do ensino dos conteúdos determinados para, no processo de aprendizagem, provocar motivações de conhecer e compreender as funções que os conceitos científicos desempenham, na vida concreta.

Segundo Vygotsky (2012), a linguagem especializada medeia a transformação das funções psicológicas, como atenção, memória, pensamento e abstração, para uma qualidade humanizada, a qual permite elaborar associações complexas. Por exemplo, pensar sobre as características do fogo e do gelo não levará ninguém a sentir-se mais quente ou mais frio, mas suscitará a experiência do calor e do frio, enquanto sentido. A linguagem apoia a realidade, a palavra é um suporte para o sentido, e sua apropriação ocorre no intercurso das relações sociais. A educação dialógica trata de transferir, na interação social, os elementos que favorecem a aprendizagem. Contudo, quando a abordagem dialógica é transposta para a educação da criança com DI, diferentes orientações epistemológicas entram em cena, de sorte que várias formas de conceber a aprendizagem, das mais realistas às mais abstratas, justificam os modos de ensinar, principalmente nos moldes tradicionais, que afastam professores e crianças de uma interação dialógica (ILYENKOV, 2012).

Quando existem diferentes concepções, formuladas por diferentes grupos sociais em luta, disputando espaços, haverá tendências epistemológicas em franca disputa, produzindo concorrência e antagonismos inconciliáveis. Nesse sentido, é importante reificar o discurso

científico sobre a aprendizagem da criança com DI, para que o professor possa pensar sobre si mesmo e reconhecer o seu aluno, a fim de promover a inter-relação social humanizada. Na escola, a realidade científica pode estar tão modificada que não é possível fazer, na interação dialógica, uma transferência do significado dos conceitos compartilhados para a experiência concreta, produzindo ações e funções com sentido social compartilhado pelo linguajar dos atores (ILYENKOV, 2012; KOSIK, 2010). Destarte, do ponto de vista da THC, é preciso determinar o lugar da função social do professor, da criança e do currículo – se é central ou periférico –, no processo educacional.

A caracterização da deficiência intelectual apresentada pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), como integrante dos transtornos de neurodesenvolvimento, é a concepção vigente encontrada em circulação sobre a DI. Essa perspectiva assume que existe uma relação direta entre o fator biológico e social, na deficiência intelectual (DI), para o desenvolvimento da inteligência, implicados ao funcionamento e comportamento adaptativo (APA, 2013). Segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD), a pessoa com esse transtorno tem uma incapacidade cognitiva e adaptativa, a qual dá origem a dificuldades conceituais, sociais e práticas, com manifestação antes dos 18 anos. O desenvolvimento da inteligência na criança com DI centra-se na oferta de níveis de apoio, em uma abordagem sistêmica (AAIDD, 2011). No entanto, na perspectiva da THC, o desenvolvimento sociocultural é um processo dialético, interpessoal e dinâmico, indicando que a construção das funções psicológicas humanas ocorre a partir de uma interação ordenada entre o professor, a criança com DI e o currículo (HEDEGAARD; FLEER, 2008; HEDEGAARD; CHAIKLIN; JENSEN, 1999)

Logo, ações que isolam e fragmentam os atores, na agência pedagógica, são consideradas periféricas para o desenvolvimento e aprendizagem sociocultural. A avaliação que categoriza, divide e exclui a criança com DI, ou lhe confere um rótulo, mesmo para ter acesso a programas educacionais especializados, tendo como modelo um tipo de ensinar, de aprender e de desenvolvimento humano, justifica o baixo desempenho, todavia, não potencializa a interação pedagógica dialógica. Os integrantes da interação dialógica no contexto educacional, professor, criança e currículo, precisam permanecer alinhados à contradição promovida pela interação social, de sorte a transformar a realidade na qual atuam (KOZULIN; GINDIS, 2007). O modelo periférico de caracterização que divide e separa os atores, na interação social, apenas acalenta o objeto de disputa da sociedade atual, cindida em classes desiguais e antagônicas, marcadas pelo diferente, o não igual. Nesse ponto, é importante reiterar a metodologia da psicologia vygotskyana como a ciência do novo homem, a qual almeja de modo justo e solidário

estabelecer, no plano sociocultural, uma interação coletiva entre todos os seres humanos, considerando a diferença e o diferente. Embora este seja um ideal, sonhado por Vygotsky, no passado, e herança dos pesquisadores dessa abordagem, no presente, que historicamente unem esforços para criá-la e reinventá-la, buscam centralizar no trabalho humano o foco de toda a atividade. Por consequência, o central é a interação humana com as coisas da cultura, e os elementos periféricos podem ser somados ou subtraídos, com a finalidade de enriquecer a interação (HOJHOLT, 2011; HOJHOLT, 2005; HOJHOLT, 2006).

A THC, principalmente na defectologia vygotskyana, procede necessariamente do fato de que, entre a consciência individual e a realidade objetiva, exista um elo de mediação da cultura historicamente constituída, que atua como pré-requisito para as interações sociais dialógicas e as atividades psicológicas individuais, inclusive da criança com DI que aprende elementos da cultura científica. Isso compreende as formas econômicas e administrativas que orientam as relações humanas, no espaço e tempo educacional, nos diferentes modos de manifestar a vida cotidiana e os pensamentos orientados cientificamente, e assim por diante. Com a intenção de desenvolver a conduta dialógica da criança com DI, a intenção, a motivação e a consciência social e individual devem ser compreendidas como uma potência única, correspondente àquele indivíduo, sem poder compará-lo a outro indivíduo, mesmo diante de semelhanças (VYGOTSKY, 2012).

A criança com DI que aprende, bem como o professor que a ensina, são indivíduos únicos, na estrutura social. Suas formas de agir e de pensar foram reificadas e confrontadas com a realidade sociocultural objetiva, a qual aparece para cada indivíduo como um sistema de significados que une e transforma a consciência social e individual, enquanto uma unidade individual, porém, culturalmente interdependente, num devir histórico – movimento de transformação das relações e valores éticos, morais, políticos, econômicos etc., da vida material. Por isso, com o objetivo de compreender a perspectiva da aprendizagem dialógica com a criança com DI como um ator ativo nesse processo, será preciso conhecer o conceito de consciência, para a THC (VYGOTSKY, 2012; ILYENKOV, 2012).

É possível notar que a palavra *consciência*⁷ assume significados bem distintos, ao longo do trabalho de Vygotsky, transitando do mais geral ao mais específico. A fim de entender a

⁷ Consciência, no aspecto geral, é vista, para a teoria vygotskyana, enquanto fruto do próprio desenvolvimento histórico e social da humanidade. Como parte do devir histórico, a consciência é um elemento inalienável do movimento de criação da linguagem, do trabalho cooperativo e da cultura. Assim, a consciência não está ligada a um único contexto espaço-temporal, mas está generalizada nas tramas sociais, históricas e culturais, as quais constituem a vivência e a interação dos homens, sempre situadas no tempo e no espaço. Por esse motivo, para Vygotsky, a consciência está sempre relacionada à linguagem e aos processos de significação e produção de sentido envolvidos nas interações dialógicas (DELARI JÚNIOR, 2013).

concepção de desenvolvimento psicológico da criança com DI, na interação dialógica, ficaremos com o segundo significado, o mais específico. Assim, a consciência pode ser compreendida como uma espécie de reflexo da vivência individual das relações concretas, que possibilita estabelecer um conhecimento da realidade objetiva. Portanto, a consciência é uma atividade que conhece um problema da interação sociocultural, manifestada no pensamento, e objetiva elucidar ou submeter um problema à objetividade concreta (VYGOTSKY, 2012; SMAGORINSKY, 2011; VYGOTSKY, 1991).

Na consciência, há uma apercepção, ação pela qual o psiquismo se amplia e intensifica as associações internas entre as representações, nas funções psicológicas relacionadas à atividade de conhecer, que delinea uma distinção entre as ações e o conteúdo, como, por exemplo: ver e cor, ouvir e som etc. Ora, a consciência não é apenas um processo psicológico – cognitivo – de reunir conteúdos, mas também uma sucessão de ações. Dessa maneira, ver e ouvir não possuem apenas conteúdo, porém, além disso, uma ação consciente reflexiva que difere suas propriedades (ILYENKOV, 2012; VYGOTSKY, 1996b).

A consciência promove nas FPH uma imanente ampliação dos seus próprios estados internos, juntamente com as ações sociais, por três vias da atividade de conhecer: a empírica, a inteligente e a reflexiva. A consciência empírica associa-se à sensação direta que apresenta e representa, na ação e conteúdo, um fenômeno da consciência. Por sua vez, a consciência inteligente tem a característica de questionar e formular processos, no esforço de compreender como ação e conteúdo concordam entre si, relacionando-se ao fenômeno. Por último, a consciência reflexiva refere-se à emergência e à efetiva operação de um conceito geral validado e fossilizado por uma metodologia, que legitima sua existência por uma sequência de operações (ILYENKOV, 1977; ILYENKOV, 2012; KOSIK, 2010).

Esse é o contraponto entre a ciência positiva e a materialista dialética, consequentemente, na concepção psicológica adotada por cada uma sobre a inteligência. Na primeira, visão positiva – semelhante a uma foto revelada –, a materialidade da vida objetiva é regida por alguma lei de causalidade e governada por padrões de inteligibilidade. Na segunda, a visão é negativa – processo de revelar o negativo da foto –, havendo no materialismo dialético uma busca pelo fundamento para os fenômenos da apreensão reflexiva. A reflexão explora o processo que afirma e fundamenta os objetos na realidade objetiva. Existem, nas coisas da cultura, objetivadas pelo trabalho humano, os elementos da inteligência e as ações com que esses conteúdos são unidos em parceria, formando uma unidade (ILYENKOV, 1977; ILYENKOV, 2012; ZINCHENKO, 1985).

Ademais, a ação dialógica da criança com DI, como as outras, na situação de aprendizado, é aquela que, na inter-relação social, favorece compreender a ação realizada e o conteúdo do significado, para formar as funções psicológicas adequadas ao fluxo de interações provocadas no contexto educacional pelo protagonismo do professor, a fim de produzir um sentido, uma unidade reflexiva que une, na consciência, ação e conteúdo. Contudo, para isso acontecer, o professor necessita organizar, nas atividades efetivadas em ações cooperativas, as funções as quais serão expressas na sua conduta objetiva, com o propósito de que se tornem funções e condutas internas na criança com DI, considerando suas especificidades e levando-a ao aprendizado (VYGOTSKY, 2017; VYGOTSKY, 2012).

Nessa perspectiva, a interação e a atividade são o centro da ação pedagógica, na aprendizagem da criança com DI, e tudo que não fizer sentido para esse núcleo precisa ser analisado e criticado pelo professor, relegando à periferia o que não for importante para ordenar as intenções e motivos dos atores – professor, criança e currículo –; na agência pedagógica, o bom juízo do professor tanto afirma para a criança as coisas como elas se manifestam, na interação dialógica, quanto atesta a razoabilidade para os atores da ação pedagógica (VYGOTSKY, 2012).

O conceito científico, presente no linguajar do professor, pode ser uma realidade distante da inteligência e razoabilidade da consciência da criança com DI, necessitando do professor um exame de como apresentar o conteúdo e mobilizar a criança com DI para a ação cooperativa. Na interação dialógica, o professor deve ser capaz de reconhecer os estados de consciência da criança com DI e, com asserção – enunciado com intenção declarativa, objetiva e clara –, ações e conteúdo, em um domínio da consciência empírica, inteligente ou reflexiva, estimulando funções sociais e psicológicas. A inteligência e a reflexão denotam características do processo de interação dialógica, as quais não pertencem aos conteúdos, mas ao procedimento compartilhado de interação adotado pelo professor (VYGOTSKY, 2012; SMAGORINSKY, 2011).

Para uma criança com DI, o mundo letrado da agência educacional, mesmo o das simples impressões e representações empíricas, pode surgir como um quebra-cabeça, que precisa ser estruturado em parceria com o professor, a fim de estabelecer processos dialógicos capazes de ensinar a criança a saber onde se encontra e o que há a fazer, na aprendizagem. As ações cooperativas formam unidades na consciência, as quais operam os conceitos científicos como ações cognitivas de reflexão do conteúdo que foi aprendido. As ações operadas na consciência não são fatos isolados, entretanto, são semelhantes às operações realizadas no contexto sociocultural colaborativo. Quando os atos são conscientes, existirá na criança com

DI, em relações pedagógicas de longa duração, um processo criador que associa as sensações, o ato de ouvir, de ver, de falar etc. da criança com DI aos do professor. Isso ocorre porque há imbricada, na inter-relação social, uma identidade que se configura na aprendizagem e compara como o outro, na interação dialógica, atua. Com efeito, essa identidade e sua elaboração e reelaboração se estendem por todo o processo pedagógico (VYGOTSKY, 2012; SMAGORINSKY, 2011).

É imperioso perceber, na agência pedagógica, que o ato de ensinar não produz apenas uma consciência que reflete a realidade objetiva em operações cognitivas, mas também gera uma identidade envolvida no aprender e no refletir dialógicos, combinando pensamento e experiência objetiva, como componente importante do processo de aprendizagem. Assim, é possível responder a uma parte da questão feita anteriormente, de como tornar a criança com DI um ator ativo, na atividade pedagógica dialógica. Para isso, o professor precisa reconhecer, no processo de ensino, que a criança com DI aprende os conceitos em atividades e, nesse percurso de aprendizagem, desenvolve uma identidade, com intenções, motivos e ações próprios (VYGOTSKY, 2012; SMAGORINSKY, 2011).

A outra metade da pergunta, de como fazer a criança com DI participar cooperativamente do seu processo de aprendizagem dialógico, diz respeito ao núcleo da ação pedagógica dialógica (VYGOTSKY, 1997). Na psicologia materialista dialética, a consciência humana está repleta de lutas internas, conflitos cognitivos, os quais ecoam na identidade e nas interações sociais (VYGOTSKY, 2012). Logo, há, na identidade individual, um movimento diacrônico de transformações internas, promovidas pelo acúmulo de sucessivas inter-relações sociais na consciência, em uma mesma dinâmica na qual há um movimento sincrônico, transformação que se dá na imanência das inter-relações sociais. A aprendizagem da criança com DI consegue concretizar-se, enquanto ser humano, por conta dos diferentes impasses que ela vivencia, na qualidade de ser humano pertencente a uma cultura, vinculado a uma estrutura social, a qual pensa sua condição social e lugar de pertencimento nas relações que pode desenvolver (VYGOTSKY, 2012).

Isso implica a construção de um limite, um choque no sistema, causado por uma psicologia que se humaniza e pretende humanizar as relações pedagógicas. A perspectiva vygotskyana de uma educação humanizada para a criança com DI destaca um cenário de inter-relações sociais compostas por diferentes atores, os quais protagonizam um papel específico, de acordo com a necessidade social indicada por cada ato do processo de aprendizagem. Os atores presentes no processo educacional possuem focos distintos. O professor ensina, a criança aprende, o currículo “amarra” o ensino a aprendizado numa dinâmica prática e interativa

orientada para um fim, no qual cada ator, ora se destaca como protagonista, com papel de destaque, ora exerce papéis secundários, sem muito destacamento na ação e subordinado a condução do outro, ora são antagonistas, rebelando-se contra a práxis, as intenções e os motivos que não sejam os seus (VYGOTSKY, 2012; SMAGORINSKY, 2011).

A educação dialógica voltada para a criança com DI tem início com o protagonismo do professor em organizar o currículo, orientando metodologicamente o conteúdo no fazer e no agir, indicando de maneira objetiva os aspectos centrais e periféricos do processo de ensino. Por outro lado, ele precisa conhecer a identidade da criança, de sorte a estabelecer a realização da atividade de forma conjunta e cooperativa, elegendo momentos constitutivos de uma atividade humana de aprendizado, pois o fazer com o outro não está focado apenas na transmissão do conteúdo, mas da formação da consciência construída no processo de interação (VYGOTSKY, 2012).

O ato de ensinar trata de uma ação orientada por uma decisão, firmada no currículo direcionado para a criança com DI, enquanto um comprometimento do professor. Assim, o professor engajado na práxis educacional submete-se a um movimento de constante reflexão, para, no processo de objetivação de suas intenções e motivos, poder construir com a criança com DI os meios para produzir interações dialógicas com significados e sentidos compartilhados. Por conseguinte, o outro e o lugar que ele ocupa na interação precisam ser pensados, porque sua identidade, dentro das suas especificidades, também participará do processo de criação sociocultural de sua consciência humana (ILYENKOV, 2012; VYGOTSKY, 2012; WIDDICOMBE, 1998).

A criança com DI apresentará diferentes sintomas ligados à condição biológica do transtorno. Ela pode, em variados graus, exibir: falta de atenção, baixa capacidade de percepção, déficit de memória de operação – curto prazo –, entre outras tantas afetações de natureza orgânica, importantes de serem conhecidas pelo professor, no circuito de interação pedagógica dialógica. Contudo, a aprendizagem não é de ordem natural, biológica, como um processo homeostático, porém, de dinâmica social, cujas interações são responsáveis por organizar, para aquele indivíduo, meios de transformar sua inter-relação com os demais, promovendo na cultura significantes de uma compensação social, já que, para Vygotsky (2012, p. 83), a compensação biológica deve ser substituída pela ideia de compensação social do defeito. Em suma, a transformação dos sintomas individuais e sociais vivenciados pela criança com DI é produzida em um meio sociocultural, passando a ser um processo de desenvolvimento biológico historicamente condicionado. A integração da criança ao contexto necessita da construção de

novos meios de promover a interação, os quais não são naturais, mas relativos à dinâmica de interação sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 2012).

O propósito da THC, no desenvolvimento sociocultural da criança com DI, consiste em enfatizar a necessidade de ela participar ativamente da interação dialógica, alinhando suas intenções e motivos aos estímulos compartilhados na situação de aprendizagem. Para tal comportamento ativo e cooperativo da criança com DI acontecer, o professor precisa elaborar, no currículo pedagógico, objetivos centrais e procedimentos de ensino, os quais serão manifestados durante o processo educacional com uma certa regularidade, pelo linguajar do professor, cumprindo o propósito de orientar as suas intenções e motivos, no ato de ensinar (VYGOTSKY, 2012).

O professor que objetifica, com o seu trabalho, os objetivos e procedimentos no currículo, detém para si a clareza do que precisa oferecer, no ato de ensino, manifestando, por intermédio do seu linguajar, o que está elaborado em seu pensamento, de sorte a coordenar a conduta dialógica da criança com DI, no decorrer de sua aprendizagem. Por isso, ensinar em entorno de interações dialógicas instaura para o professor a necessidade de uma práxis – ação direcionada para um fim (VÁZQUEZ, 2007) –, a partir de objetivos e procedimentos de ensino estruturantes, os quais devem estar presentes, durante o processo educacional, contudo, de acordo com a qualidade da interação dialógica, suas propriedades devem ser maleáveis e capazes de serem alteradas, por meio da vivência comunicativa experienciada entre professor e criança. Comportamentos dialógicos que validam, em atividades, na qual há intenções e motivos compartilhados, um processo que vivifica os objetivos e procedimentos do currículo (VYGOTSKY, 2012).

Uma vez que a aprendizagem e o desenvolvimento sociocultural da criança com DI não estão obrigatoriamente associados a uma ou outra função orgânica, o que se pretende ensinar pode assumir novas formas, para desempenhar as mesmas funções. Por ser uma atividade com função sociocultural, ensinar significa modificar a própria atividade, estruturando suas funções em uma rede de interações dialógicas, as diferentes intenções e motivações, para um fim socialmente construído. Ela é realizada ao longo de um processo de negociação repleto de contradições, causadas pelas diferentes formas de agir e pensar dos indivíduos. A manifestação da diferença, por intermédio das identidades do professor e da criança, dentro do contexto de ensino e aprendizagem, transforma a consciência social e psíquica de cada um desses atores, na interação dialógica. Ensinar é uma atividade humana que, ao longo de seu processo, define a consciência do aprendiz e de quem ensina naquilo que os fazem humanos (VYGOTSKY, 1995; VYGOTSKY, 2012).

O ato de ensinar acontece no plano sociocultural, por intermédio do trabalho do professor em duas frentes, de modo concomitante: na elaboração do currículo e no seu linguajar, durante a interação dialógica. O ato de ensinar não se apresenta apenas como espécie de ação que viabiliza a aprendizagem do outro, mas também configura um processo dialético de aprendizagem para quem ensina, ensejando novas formas de organizar as intenções e os motivos compartilhados entre os atores – professores, crianças e currículo – em objetivos que direcionam as ações e em procedimentos que ordenam a linguagem social e pedagógica (VYGOTSKY, 2003; VYGOTSKY, 2012; WINSLER; DIAZ; MONTERO, 1997).

O engajamento ativo da criança com DI, na sua aprendizagem, como ressalta o princípio vygotskyano, sempre se inicia na inter-relação social, por meio dos outros, e depois se internaliza, em funções psicológicas humanizadas. A ação pedagógica dialógica requer do professor a flexibilidade para transformar, no ato de ensino, seja antes, seja durante, seja depois, a sua concepção sobre a forma como a criança com DI aprende. Na interação dialógica, o professor, ao obter a medida do desempenho possível e potencial da criança com DI, adquire a capacidade para estabelecer e reestabelecer os procedimentos da atividade educacional, feita na realidade objetiva da agência pedagógica. Logo, o professor ordena e coordena os sistemas de significantes culturais, de acordo com as conexões que a criança com DI pode executar, em cooperação. A ação cooperativa serve para dirigir os comportamentos dialógicos numa práxis que constrói as associações necessárias para a criança com DI desenvolver a estrutura sociocultural de sua consciência (VYGOTSKY, 2012).

O diálogo mantido com a criança com DI, na interação pedagógica dialógica, tanto incentiva o engajamento da criança com a situação de aprendizagem quanto visa a demonstrar como tal conduta dialógica serve de contribuição e auxilia a busca do professor em construir, no seu trabalho, proposições curriculares de ensino mais aguçadas, de sorte a promover a produção da compreensão histórico-cultural da criança com DI. Uma vez que são os meios culturais que permitem a interação da criança com DI, no contexto social, a internalizar toda uma série de formas de condutas dialógicas, de construir as suas FPH e a produzir ações com sentido social, o professor, no seu protagonismo, ao considerar a gênese social da aprendizagem e desenvolvimento sociocultural, preocupa-se em ajustar os meios culturais de interação social, de acordo com o nível de desenvolvimento psíquico da criança com DI (VYGOTSKY, 1997; VYGOTSKY, 2012; VYGOTSKY, 2004).

Conforme Vygotsky (1997), o desenvolvimento das funções psicológicas ocorre por intervenção de interações dialógicas, que conferem aos indivíduos o desenvolvimento completo do pensamento, condição que, para estar presente na criança com DI, necessita da construção

sociocultural de uma base capaz de suplementar as suas características cognitivas com um déficit orgânico. Por esse motivo, comenta o autor, nem todas as necessidades relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento sociocultural da criança com DI estão associadas ao transtorno, mas se ligam ao isolamento em relação à cultura e às atividades de interação social, por não contemplar suas necessidades na interação sociocultural, diminuindo as relações com o vínculo comum (VYGOTSKY, 2012; DREIER, 2007; DREIER, 2003).

O afastamento social é uma das preocupações da THC, em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento sociocultural da criança com DI. O protagonismo do professor procura contemplar, nos objetos e procedimentos do currículo, ajustes às necessidades apresentadas pela criança com DI, com o objetivo de estabelecer condições materiais para a fazer participar ativamente. Contudo, as intenções e motivos presentes no currículo precisam ser animados e transformados no linguajar do professor. Para a abordagem vygotskyana, a criança com DI não aprende e se desenvolve, por não conseguir participar da linguagem social (VYGOTSKY, 2012; MERCER; LITTLETON, 2007).

Essa ausência da criança no circuito dialógico de interação sociocultural atua na formação direta do pensamento, das FPH e da consciência sócio-histórico-cultural. Segundo Vygotsky (1997), a linguagem não cumpre somente a função de propiciar uma comunicação, mas também é um instrumento do pensamento. Na interação dialógica, o professor, ao estabelecer o diálogo com a criança com DI, torna pública sua intenção e motivo na atividade desenvolvida em cooperação e, por intermédio da linguagem, ele ordena o seu pensamento e coordena sua conduta dialógica, com vistas a conduzir a criança na construção de uma compreensão da experiência e interpretar suas ações, na vivência, firmando para ela as bases de uma linguagem interior, a qual organiza e ordena o pensamento, e as ações, no pensamento (VYGOTSKY, 2007; COLE; ENGESTRÖM, 1993).

Na perspectiva de Vygotsky (2007), a palavra – unidade entre linguagem social e linguagem interna – sintetiza a função comunicativa da linguagem e generalização do pensamento. O significado e o sentido constroem-se no psiquismo individual, quando são internalizadas as funções sociais, formando as funções psicológicas. A operação com os signos possibilita a construção da experiência empírica, inteligência e reflexão, bases da construção da consciência. Na relação de ensino e aprendizagem dialógica, a linguagem permite planejar, memorizar, elaborar teorias, descrever situações, no passado, presente e futuro, elaborar explicações, coordenar a conduta do outro, a própria etc., ou seja, a palavra é um instrumento social e psicológico fundamental para a interação educacional. O processo de internalização é a reconstrução psicológica de uma ação social externa (VYGOTSKY, 2017). Inicialmente, o

contato com os fenômenos culturais não revela ao homem sua dupla característica: a materialidade aparente e a essência histórica. Não obstante, a função elementar organizada em humana, mediante o domínio e a internalização da palavra, instaura o início de um processo de correspondência abstrata alcançada pela civilização, em nível pessoal, movimento que converte a pessoa em um ser humano contemporâneo de sua época histórica.

Nos primeiros momentos do desenvolvimento sociocultural, todos os aspectos envolvendo as condutas da criança com DI são governados pelas inter-relações sociais, girando em torno de uma expressividade cultural específica. Assim, a criança com DI não sabe dominar e orientar suas vivências do modo como é solicitado pela agência pedagógica, todavia, ela o faz de maneira instintiva. À vista disso, quando distante do contexto social e do objeto dialógico de interação que orienta sua ação, quase sempre será dominada e prisioneira de fatores os quais desconhece (VYGOTSKY, 1997). Contudo, as reações imediatas das crianças aos fenômenos socioculturais tendem a diminuir, à medida que elas passam a ser mediadas pelo linguajar pedagógico, responsável por desvendar a dupla característica dos fenômenos.

Esse conhecimento se produz na criança com DI, principalmente, pelo domínio pessoal de diferentes tipos de atividade produtiva em interação sociocultural. O processo de ensino dialógico habilita a criança a compreender e equiparar as sensações e percepções empíricas com as representações e suas categorias elaboradas pela humanidade, no transcorrer do seu desenvolvimento e aprendizagem (VYGOTSKY, 1997).

O desenvolvimento e a aprendizagem sociocultural implicam a internalização da linguagem, movimento repleto de revoluções, o qual marca a passagem da condição psicológica elementar para um estado psicológico humanizado, no qual as funções não dependem de forma irrestrita da percepção empírica ou da inteligência, mas da consciência reflexiva. O conceito de internalização da criança com DI sobre as funções sociais presente na interação dialógica, segundo Vygotsky (1997), consiste de três princípios: (1) uma ação que inicialmente é externa, se reconstrói e começa a acontecer internamente; (2) a lei geral do desenvolvimento e aprendizagem sociocultural, pela qual os processos interpessoais serão transformados em outro, intrapessoal; e (3) a transformação das inter-relações sociais em processos internos e individuais, resultado de uma longa série de transformações da conduta dialógica e ações do pensamento (ILYENKOV, 2012; VYGOTSKY, 2012; WIDDICOMBE, 1998).

A internalização das formas socioculturais da conduta dialógica acarreta a reconstrução da atividade psicológica da criança com DI, com a condição orgânica e independente dela. Conforme Vygotsky (2012), esse movimento faculta ao pensamento operar com ferramentas próprias, de base simbólica, elaboradas pelo professor, no ato de ensino, para aquela criança poder interagir e fazer parte ativa da atividade de aprendizagem. O signo, quer dizer, a palavra, é crucial para o desenvolvimento psicológico humanizado da criança com DI; logo, dado que o aspecto empírico, a inteligência e a reflexão são sistematizados interpsicologicamente, por

intermédio da simultaneidade das representações sociais com o processo de internalização, dessa interatividade surge a consciência sócio-histórica.

Com a conduta dialógica ajustada pelo protagonismo do professor, a criança com DI aumenta sua capacidade psicológica, pois regula sua conduta, por meio de conceitos abstratos compartilhados na interação dialógica com o professor, no processo de aprendizagem. A interação dialógica, mediante das ações cooperativas, produz sínteses conceituais contidas em palavras que são internalizadas pela criança com DI. Segundo Vygotsky (2007), o pensamento conceitual passa por três grandes revoluções: o conglomerado sincretismo (consciência empírica), o pensamento por complexo (consciência inteligente) e o conceito abstrato (consciência reflexiva). Esses três elementos não são considerados fases do desenvolvimento da cognição humana, todavia, são evoluções circulares que transformam as características psicológicas elementares em capacidade intelectual de operar a palavra, instrumento psicológico, com o objetivo de suprir uma necessidade humana, a partir de uma consciência sócio-histórico-cultural (ILYENKOV, 2012; VYGOTSKY, 2012).

A primeira etapa das revoluções do pensamento conceitual é denominada por Vygotsky (2007) conglomerado sincrético; nela, a palavra denota um amontoado ou agregação desordenada, forma um agrupamento de objetos sem qualquer fundamento histórico ou com objetos isolados no espaço e no tempo. Na segunda etapa, pensamentos por complexos, os agrupamentos ocorrem devido às relações que, de fato, existem entre os objetos. Eles são considerados espontâneos, por pressupor complexos factuais e concretos. No complexo, o sentido do fenômeno nasce mediante o fato experienciado e da relação abstrata (pensamento lógico), porém, sem ser reflexivo, uma vez que as ligações que criam as unidades de sentido histórico carecem de uma unidade lógica material, a qual pode incluir determinado elemento em um complexo. A terceira etapa, pensamento conceitual, marca a transposição do pensamento por complexo para o pensamento por conceito, isto é, a capacidade de realizar análises e elaborar sínteses com associações históricas está constituída; diferentemente do pensamento por complexo, no qual as associações/relações condicionadas eram abundantes, no pensamento por conceito, as associações/relações são específicas e especializadas, de forma incondicionada (VYGOTSKY, 2017; ILYENKOV, 2012; ILYENKOV, 1977).

A utilização de um conceito, na qualidade de ferramenta psicológica, é resultado de um processo de superação – transformações – das relações materiais diretas e instintivas para a dimensão abstrata e histórica, quer dizer, a operação das características e atributos dos fenômenos, os quais não existem em si e para si mesmos, junto ao objeto, mas em uma dimensão espaço-temporal externa e em movimento. Portanto, a fim de tornar a criança ativa no seu processo de aprendizagem, a interação dialógica com o professor deve possibilitar a retomada da humanidade da criança com DI e reformular sua identidade, durante o processo de desenvolvimento, alinhando suas intenções e motivos à estrutura sociocultural, de modo a ser uma consciência ativa, nas inter-relações sociais (VYGOTSKY, 2012; CHAIKLIN, 2003).

Naturalmente, a criança com DI necessita, na interação dialógica com o professor, no decorrer de seu processo de aprendizagem, mais do que o normal para estabelecer na consciência reflexiva as associações conceituais sobre a sociedade e o mundo científico. Como a criança com DI chega com um déficit na consciência reflexiva, a interação pedagógica deve desenvolver essa capacidade por todos os meios possíveis. Isso demanda do professor produzir para o currículo e linguajar pedagógico atividades criativas em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento sociocultural, porque o professor não deve se adaptar à condição da criança com DI, nem deixá-la à sua própria sorte: ao contrário, ele precisa buscar formas de superar essa condição, por intermédio de uma parceria dialógica com a criança, com o objetivo de fornecer a ela uma concepção científica do mundo (VYGOTSKY, 1997; VYGOTSKY, 2012).

Nesse sentido, a interação dialógica consiste em desenvolver na criança uma atitude consciente com respeito à sua vida sociocultural, oferecendo pelo ato de ensino uma vivência e uma experiência de importância histórica, capaz de revelar os nexos entre as funções fundamentais e históricas das inter-relações sociais, na vivência da cultura como um indivíduo distinto, em meio a outros diferentes seres humanos, ativos numa estrutura social, compartilhando intenções, motivos e ações produtoras de sentido (VYGOTSKY, 1997). Com isso, respondemos à segunda metade da questão, concluindo como tornar a criança com DI um ator ativo na atividade pedagógica dialógica, participando cooperativamente do seu processo de aprendizagem.

Isso destaca a ação do professor em construir, na interação dialógica, atividades cuja práxis visa a resolver uma necessidade ocasionada pela situação de aprendizagem. Com essa intenção, o professor necessita reconhecer, na interação com a criança com DI, o que ela pode fazer com autossuficiência e o que ela precisa fazer em colaboração. A interação dialógica permite conhecer tanto as possibilidades atuais da criança com DI quanto aquelas com potencial iminente de desenvolvimento. O professor deve reconhecer as funções internalizadas e aquelas que estão em processo de internalização, cuidando para que as funções em potencial sejam uma realidade futura para a criança com DI. Na verdade, para a THC, o que a criança consegue realizar atualmente em colaboração com o professor, no futuro, conseguirá fazer sozinha (VYGOTSKY, 1993; VYGOTSKY, 2012).

Um dos elementos mais importantes do pensamento de Vygotsky, para estimular o desenvolvimento e a aprendizagem sociocultural da criança com DI, é colocá-la em situação de colaboração com outras crianças com habilidades dialógicas diferentes, com a intenção de, na conduta dialógica coletiva, gerar as condições para superar em colaboração as contradições causadas pelos diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem internalizados pelos diferentes indivíduos. Na atividade colaborativa dialógica, feita com o professor e demais parceiros, a criança com DI começa a separar a ação do significado, construindo para si um significado próprio da interação social. Na aprendizagem dialógica, as ações e comportamentos dialógicos da criança com DI passam a ser orientados por intenções e motivos externos, regras,

as quais começam a controlar as suas intenções e motivos para atingir um fim específico (VYGOTSKY, 1997, VYGOTSKY, 2012).

No processo de interação dialógica, na agência pedagógica, emergem necessidades responsáveis por desenvolver na criança com DI comportamentos dialógicos que subordinam a sua intenção e motivos às regras fixadas na inter-relação social. Forma-se, na criança, uma consciência reflexiva, uma generalização que possibilita a manifestação de uma autêntica ação social e do pensamento. Na perspectiva vygotskyana, os conceitos desenvolvidos nos processos coletivos de produção social de sentido constituem o principal recurso para superar os sintomas do transtorno, por estabelecer uma compreensão coletiva, visto que o conceito, base da consciência reflexiva, como todas as FPH, não se desenvolve sem que todas as diversidades de elos que compõem o seu conteúdo sejam reveladas na experiência, por intervenção de métodos, cujo processo deve ser realizado em uma atividade colaborativa com a criança com DI (VYGOTSKY, 1997; VYGOTSKY, 2012).

Para ocorrer o desenvolvimento e a aprendizagem sociocultural da criança com DI, é necessário um investimento em processos dialógicos que oportunizem a construção coletiva das FPH, pela via da consciência reflexiva, quer dizer, pelos conceitos e suas redes de associações, os quais determinam seu lugar no contexto cultural e seu potencial de transformação social. O papel do professor é fundamental para a aprendizagem da criança com DI, pois instaura os procedimentos e os processos que enriquecem e aproximam os conceitos, via reflexão, da realidade objetiva, reestruturando as representações que ela tem sobre o seu contexto sócio-histórico. Por esse motivo, a aprendizagem dialógica da criança com DI visa a romper com a experiência empírica do concreto e a desenvolver o pensamento abstrato, propondo formas criativas de superar as insuficiências e transformá-las em novas formas de ser humano e de exercer a sua humanidade. De acordo com Vygotsky, na aprendizagem da criança com DI, a experiência empírica é apenas o ponto de apoio para construir a reflexão por conceito, e a interação dialógica, a partir da agência educacional, é a porta de entrada para isso acontecer (WERTSCH, 2007, VYGOTSKY, 2012).

Ensinar e aprender são atos com protagonismos distintos, do professor e da criança com DI. Na interação dialógica entre esses dois protagonistas, promove-se um encontro com a diversidade, que demonstra a condição real e potência de cada um em agir e pensar, de sorte a implementar um entrecruzamento do ensino com a aprendizagem, de modo significativo e transformador. O encontro de ambos os atos configura práxis transformadora, a qual converte a intenção e os motivos do currículo em uma atividade mais horizontal, dialógica e cooperativa, ou seja, em novas formas de vivenciar e experienciar o ato de ensinar e de aprender (VAN DER VEER; VALSINER, 1994; VAN DER VEER; VALSINER, 1991).

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A perspectiva da THC presume que o desenvolvimento e a inteligência são aquisições relacionadas ao contexto sociocultural. Logo, a conduta pessoal passa por adaptações para corresponder às convenções, ideias e valores ligados a uma dimensão pública, internamente associados à trama de significantes que permeia a cultura e molda a inter-relação social. A linguagem, nesse quesito, é o instrumento responsável por mediar os laços afetivos característicos das relações instauradas nos espaços sociais, de proximidade ou familiaridade. Seu emprego consciente demanda, de pessoas capazes de planejar e com atitude reflexiva, objetivar uma conduta na realidade, com a intenção de determinar seus objetivos, na prática. Desse modo, consegue-se estabelecer uma identidade viva de participantes, construída na constante transição de uma posição social para outra, consequência de um atrelamento aos esforços para se adaptar às condições ou para tentar formas mais criativas de comportamento, apontando uma prática justificada na realidade. A fim de compreender essa expressividade, sem forçá-la a categorias e molduras preconcebidas, pretende-se, de forma sistêmica, demonstrar os passos metodológicos utilizados para realizar o estudo de caso desta pesquisa, cuja abordagem prática e interventiva, parte integrante de uma investigação mais abrangente⁸, aborda a linguagem e sua organização na ação pedagógica como fonte produção social de sentido e aprendizagem.

2.1 Os sujeitos de pesquisa

Como parte integrante de um projeto no qual se aborda a questão da leitura e escrita, na área da DI, foram selecionados os alunos pertencentes à rede de ensino municipal de um município do interior de São Paulo. Após a realização do levantamento de crianças com laudo de DI, foram excluídos aqueles com necessidade educacional com níveis de apoio pervasivo; os selecionados para compor a amostragem da pesquisa deveriam estar, enquanto critério de inclusão, matriculados na rede de ensino municipal da cidade na qual a investigação foi realizada e ser assíduo. Assim, definiu-se a amostra que preenchia os critérios para integrar a pesquisa, na qualidade de sujeitos de pesquisa. Ao final do processo de avaliação pedagógica

⁸ “A questão da leitura e da escrita na área da deficiência intelectual: qual a melhor forma de ensino?” Pesquisa realizada com auxílio financeiro do CNPq (MCTI/CNPQ/MEC/CAPES N. 18/2012), por meio de Edital público para projetos das Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas – anexo A –.

da amostragem, escolheram-se 4 crianças para participar da etapa de intervenção, sendo 3 crianças do sexo masculino e 1 do sexo feminino, entre 8 e 11 anos de idade, as quais frequentavam a escola regular com assiduidade e se encontravam em processo de alfabetização.

A etapa de intervenção do projeto, concretizada em 2014, foi organizada para acompanhar o calendário do ano letivo das escolas municipais, respeitando o início das atividades escolares, feriados e férias dos estudantes que participaram do trabalho. As sessões de intervenção pedagógica ocorreram em dois períodos (manhã e tarde), coincidindo para se darem no contraturno escolar da amostragem, motivo pelo qual se dividiram os integrantes em duas turmas, com duas crianças cada, atendidas nos períodos matutino e vespertino, em sessão semanal com duração de duas horas, desenvolvidas no Centro de Estudos de Educação e Saúde (CEES) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), com a colaboração de uma dupla ou trio de pesquisadores por período, atuando como professores, com o objetivo de realizar a intervenção pedagógica, a qual, ao todo, somou vinte e sete sessões. A fim de efetuar essa pesquisa, optou-se por selecionar uma das duas turmas que compôs o experimento. A turma escolhida para o estudo de caso era composta de 3 pesquisadores do GEPIS, os quais serão identificados por Maria, Francisco e Joana – esta abandonou o projeto, por motivos pessoais – e duas crianças, Paulo e José, ambos com diagnóstico de DI.

2.2 Fontes de registro e coleta de dados

Dentre o material produzido durante o processo de ensino e aprendizagem concretizado nas intervenções pedagógicas, busca-se destacar, através das diferentes fontes geradas pela pesquisa, aquelas cuja linguagem assume destaque nas situações planejadas de ensino, com o uso dos materiais pedagógicos e de apoio, durante o processo de compartilhamento dos significados, de sorte a promover a construção social de sentido e aprendizagem.

Para fins de análise, selecionaram-se três sessões de intervenção pedagógica: uma realizada no início do projeto, outra no meio e a última, ao final, seguindo os critérios de seleção dos dados para análise, detalhados no item 2.3. Cada sessão escolhida representa um movimento de transição de um conteúdo sistematizado a outro. A cada novo material produzido, buscou-se incrementar fatores que impõem graus de mudança com o fim na qualidade da interação entre os participantes, pois os conteúdos apresentados a cada novo material pedagógico e de apoio oferece aos professores e às crianças novos desafios pedagógicos.

O projeto produziu diferentes fontes de registro e de coleta de dados para servir de base de análise. Neste estudo de caso, optou-se por utilizar, enquanto fonte de dados, os registros de observação e as fontes documentais, descritos a seguir.

2.2.1 O Plano de Intervenção Semanal

A ação pedagógica, implementada nas sessões de intervenção, foi efetivada por pesquisadores integrantes do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão Social (GEPIS), cuja formação variava entre doutorandos e mestrandos em Educação, na linha de Educação Especial, estudantes de graduação em Pedagogia, psicólogos, *designer*, programador e demais integrantes do grupo, porém, com participação menos efetiva.

Com o objetivo de orientar a ação pedagógica dos pesquisadores, no processo de intervenção, o Plano de Intervenção Semanal (PIS) (Figura 1), preparado a partir de discussões feitas com a equipe pedagógica, composta pelos membros do grupo de estudo GEPIS, era elaborado com vistas à orientação da ação pedagógica. O PIS serviu para organizar em categorias o conteúdo das intervenções pedagógicas, dividido em três eixos: objetivo, procedimentos de ação e conteúdo e instrumentos pedagógicos, em que cada elemento teria a função de descrever os princípios que organizariam a ação pedagógica em cada sessão de intervenção, dadas as necessidades que porventura surgissem em cada encontro (PAIXÃO; PAPIM; OLIVEIRA, 2018).

Figura 1 - Plano de Intervenção Semanal

Enquanto elemento central da inter-relação social na ação pedagógica, o vínculo efetivo entre professor e aluno organizou e orientou ambas as condutas, porém, em graus diferentes, para um fim geral específico, previamente intencionado. Em razão da clara intenção pedagógica, entre os participantes da intervenção, dos conteúdos a serem trabalhados, estabeleceram-se, no PIS, objetivos, conteúdos e procedimentos, com material pedagógico e de apoio e estratégias de ensino com potencial de serem significativas para a vivência de produção de sentido e aprendizagem das crianças.

O conteúdo do PIS e os demais recursos que viabilizaram fixar os critérios discriminados, em seus eixos, em processos de ensino e aprendizagem efetivos, por princípio, deveriam ser atualizados, na medida em que as intervenções e o desenvolvimento cultural das crianças ocorram, de modo a favorecer uma relação dinâmica, capaz de ensejar uma conduta organizada e fluente entre os parceiros na atividade laboral, nas discussões de grupo que seguem o fim de cada intervenção e a organização das próximas sessões de intervenção.

Os campos Avaliação geral das intervenções e observações, presentes nesse documento, foram fontes importantes de indicadores para a compreensão e análise do processo pedagógico, oferecendo, caso preenchidos com atenção, um anteparo à equipe de intervenção sobre o desenvolvimento das novas etapas de intervenção, pois possibilitaram recorrer às situações passadas, com a intenção de explicar a necessidade presente e planejar as próximas ações, somando uma série de ações coordenadas aos registros e considerações acerca das intervenções.

Segue-se, conseqüentemente, o princípio teórico de que a inter-relação social, promovida em um espaço carregado de intenção cultural, favorece a condição pessoal para a internalização e a aprendizagem de conteúdos devidamente ensinados. O processo de vivência e experiência pessoal com os componentes da ação pedagógica transforma-se em função psicológica humana. Em virtude disso, em cada sessão de intervenção pedagógica, os professores preocuparam-se em organizar por intermédio do PIS o conteúdo e o material pedagógico e de apoio que foram compartilhados com as crianças, para, dessa maneira, internalizar a essência de cada atividade laboral executada, ao longo da inter-relação, e, logo, poder objetivar em sua conduta o significado presente em uma narrativa social, com uma intenção cultural e historicamente condicionada, quer dizer, resultado da ação social do próprio homem, representada na condição de intervenção.

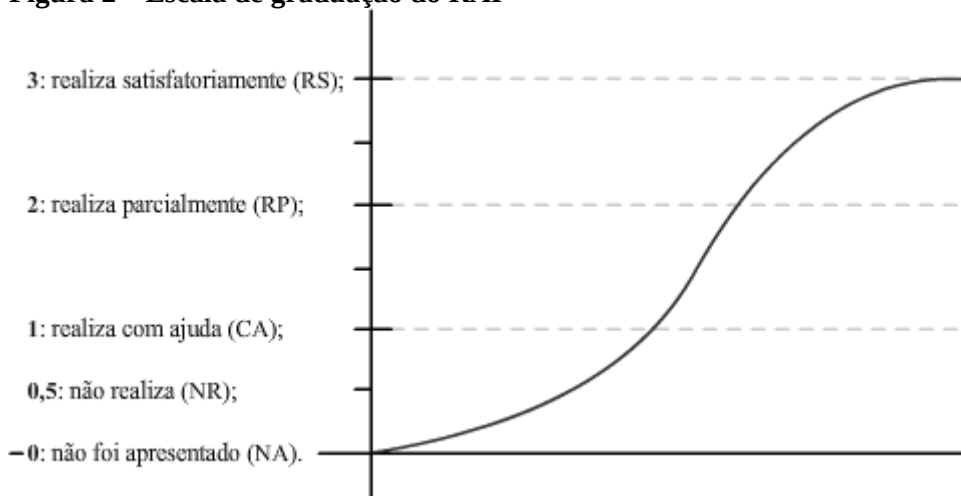
Por consequência, baseado nos eixos estipulados pelo corpo de pesquisadores, mediante o PIS e do desenvolvimento de uma série de materiais pedagógicos, cuja finalidade foi promover a vivência da criança, pode-se contemplar, na inter-relação social, ritos de ensino e aprendizagem que compartilham os diferentes significantes, previamente desenvolvidos, com

foco pedagógico, cooperando na qualidade de promover a construção social de sentido e oferecendo suporte às condutas das crianças, nas diferentes experiências com o material, a fim de que aprendessem os conteúdos, ao longo das sessões de intervenção pedagógica. Com o auxílio desses parâmetros, analisou-se, no interior da ação pedagógica, a linguagem na constituição social de sentido, pelo diálogo da criança com o professor, com o planejamento da ação pedagógica, a partir do PIS e da preparação do material pedagógico.

2.2.2 As categorias operativas da linguagem

Como fonte de dados, além dos PIS e do material pedagógico, bases que orientam a ação do professor nas sessões de intervenção, também foi utilizado o Referencial de Avaliação de Intervenção (RAI) (Anexo B), para classificar e quantificar a experiências dos sujeitos de pesquisa, com destaque para o indicador Linguagem, cuja classificação se foi distribuída em oito categorias: compreende frases simples, compreende frases complexas, compreende o sentido dos textos, reconta história, comunica seus desejos, conta ou narra fatos vividos, consegue se comunicar e mantém diálogo. Esse conjunto de categorias estabeleceu os critérios de análise sobre o desempenho individual da criança, no percurso de desenvolvimento da pesquisa. A fim de medir o desenvolvimento, procedeu-se a uma graduação (Figura 2), 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).

Figura 2 – Escala de graduação do RAI



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do PADI (2014).

O RAI forneceu, a partir de suas categorias, a possibilidade de registrar o desempenho da criança, no decorrer das sessões de intervenção, de maneira a classificar a intensidade dessa experiência, numa escala graduada, cuja finalidade foi possibilitar um constante ajuste da ação pedagógica, conseqüentemente, da elaboração do PIS e da produção do material. O RAI foi aplicado no início do processo de intervenção, realizado em abril, considerado como registro de Avaliação Inicial (AI), fazendo-se, nos meses de maio, junho, agosto e outubro, os demais registros, coincidindo com a alteração dos temas centrais trabalhados nas sessões de intervenção. O registro do mês de outubro, no qual as intervenções foram finalizadas, marca a Avaliação Final (AF) das crianças na qualidade de sujeitos de pesquisa.

A linguagem, no processo de inter-relação social estabelecido na ação pedagógica, são meramente um meio para um objetivo, quer dizer, a linguagem sustenta uma *práxis*, mas não se constitui em uma *práxis*. Ela é desenvolvida nesse contexto enquanto um instrumento de comunicação e veículo do pensar, individual e coletivo. A linguagem estabelece, na comunicação, um modo de enunciar as coisas, ligadas a um vocabulário, uma retórica, um padrão de argumentação, relacionadas a uma identidade e a uma mente que produz as ações no mundo, ou seja, objetiva intenções, motivos e necessidades. Na linguagem, há sempre um estatuto ontológico da cultura da qual ela parece provir e determinar o sentido, nas inter-relações sociais, legitimando, portanto, a empatia, a criatividade e coisas similares enquanto formas de cognição, bem como a verificabilidade das descrições internas dos pensamentos e sentimentos de outras pessoas.

Em consonância com isso, demonstra-se o valor interpretativo de cada uma das oito categorias presentes no indicativo linguagem, as quais serão organizadas em dois grupos (Quadro 1) – autotransformação e autorrevelação –, com a intenção de identificar uma derivada que lance uma ponte paradoxal entre a distância e a proximidade do professor, conteúdo e criança, e vice-versa, estabelecendo uma agência que diminui os murmúrios anônimos da ação pedagógica, a meta da perspectiva humanista de desenvolvimento biológico-cultural.

Quadro 1 – Subdivisão do indicador linguagem

Indicador Linguagem	
Autotransformação:	Compreende frases simples; Compreende frases complexas; Compreende o sentido dos textos.
Autorrevelação:	Reconta história; Comunica seus desejos;

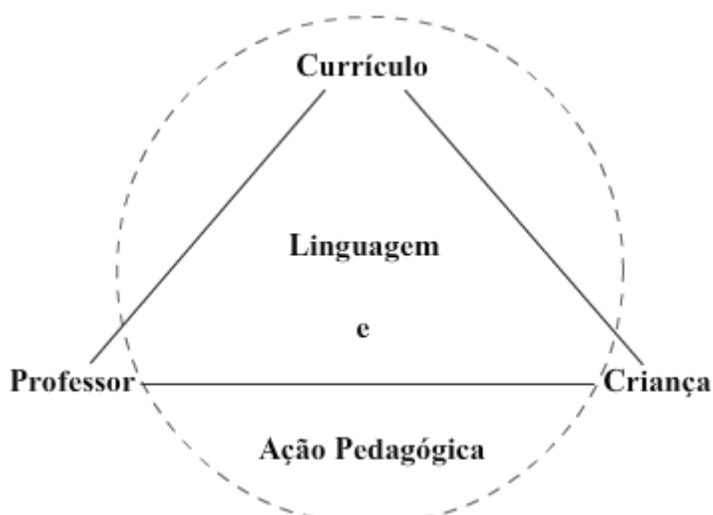
	Conta ou narra fatos vividos; Consegue se comunicar; Mantém diálogo.
--	--

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do PADI (2014).

A função da linguagem na elaboração de sentido indica que nem a criança e nem o professor estão isolados do contexto que envolve a comunicação. A linguagem sozinha não tem sentido, já que ela é um componente de transação que ocorre na inter-relação social em um determinado momento e lugar. Antes ou depois desse momento, há apenas possibilidades. O sentido, portanto, não está pronto nem dentro da palavra e nem dentro da pessoa, mas surge durante a transação. Em vista disso, a divisão do indicador linguagem do RAI serve para indicar a transação. Assim, a categoria autotransformação refere-se a uma certa disposição interna da criança em entender, com base no contexto, os diferentes significados apresentados em variados suportes, compartilhados durante a ação pedagógica, cujo encadeamento tem o objetivo de produzir sentido coletivo e individual. Já a categoria autorrevelação sinaliza a capacidade individual de expor a condição pessoal, dispondo alguns dos elementos de seu contexto, oferecidos em determinada vivência individual ou na inter-relação social, a fim de encadear esses significantes em um esforço contínuo para que a compreensão e um certo tipo de comunicação e interação pessoal aconteçam, demarcando o seu ponto de vista.

O indicativo linguagem enseja instaurar duas vias de análise: uma, cuja natureza possibilita estabelecer a representação de objetos indexadores de classificação, comparação e generalização e outra, capaz de evocar o processo que gera o fenômeno. Ambas implementam o movimento para transformar e classificar a ação pedagógica em dados de análise. À vista disso, em termos práticos, foi possível compreender, através da geometria composta entre professor, currículo e criança, de que modo a linguagem e as palavras se ligam na ação pedagógica e produzem sentido e aprendizagem (Figura 3), ou seja, como os diferentes com/textos se ligam à vivência, e esta, por sua vez, conecta-se, conserva e produz a trama sociocultural gênese desse movimento.

Figura 3 - Geometria da ação pedagógica



Fonte: Organizada pelo autor.

A ideia metodológica de evocar e representar o fenômeno de análise, a partir do processo e em categorias, não pretende contemplar o dado como uma realidade substantiva, mas enquanto recurso para destacar como determinados significantes, atrelados a uma atividade intencionada, quando compartilhados na inter-relação social, produzem sentido e promove a aprendizagem. A ação pedagógica, segundo a THC, está carregada de determinados conhecimentos, como o cultural, o linguístico, o conhecimento do mundo etc., diferentes vozes, as quais, em outras palavras, inibem a criança de chegar sozinha ao sentido; com efeito, o professor precisa organizar os símbolos, de tal modo a produzir um com/texto possuidor e produtor de sentido, cuja função representa e expressa uma realidade específica, articulada para desenvolver no pessoal e no público, considerando a experiência de vida, as competências já acumuladas pela criança, a transação de conteúdos acondicionados na linguagem e envolvidos na elaboração de sentido.

2.2.3 Registro em vídeo das sessões de intervenção pedagógica

As gravações em vídeos das sessões de intervenção forneceram a esta pesquisa dados importantes para análise, pois, com esse registro, foi possível destacar ocorrências no processo de intervenção, para comparar com as diferentes fontes de dados, PIS e RAI. A partir das filmagens disponíveis no acevo do PADI, adotaram-se critérios para a seleção das cenas, considerando-se a representação das características presentes no indicador linguagem do RAI, com o conteúdo estipulado no PIS e o material pedagógico e de apoio e a presença dos dois

sujeitos de pesquisa, na sessão de intervenção. As situações representativas selecionadas foram transcritas, de forma a resgatar a dinâmica entre professores, conteúdos e crianças, preservando suas falas e ações, a fim de demonstrar a via de interação escolhida pelo professor, de sorte a encadear os significantes e auxiliar a criança a fazer escolhas e interagir com as pessoas, tendo em vista suas necessidades, em ações pedagógicas, produtoras de sentido e de aprendizagem.

2.3 Critérios para seleção dos dados das filmagens

Os critérios de seleção das sessões de intervenção pedagógica como fonte de dados corresponderam aos seguintes aspectos: 1) ter a participação dos dois sujeitos de pesquisa, 2) os temas centrais trabalhados nas sessões devem ser diferentes, 3) o PIS deve conter atividade(s) dialógica(s) e de cooperação entre professor e aluno, e 4) a filmagem da sessão. Exclui-se automaticamente das etapas de seleção a primeira sessão⁹ de intervenção pedagógica, visto que ela consistiu de um encontro para criar vínculo entre os integrantes da pesquisa, contando com presença dos participantes dos dois períodos de intervenção, manhã e tarde.

As sessões de intervenção do PADI (Quadro 2) contaram com vinte e sete encontros, realizados nos períodos manhã e tarde, com 13 temas, trabalhados em média de dois encontros. As estratégias pedagógicas eram alocadas nos temas centrais. Cada um dos temas trabalhados compunha o contexto da sala de aula e o linguajar do professor, o qual também foi orientado de acordo com o PIS. O emprego das histórias autorais, canções populares, parlendas, trava-línguas etc., em todas as instâncias da interação dialógica, decorando a sala com os personagens e desenvolvendo material pedagógico personalizado com o tema central, associou-se ao objetivo de estimular a linguagem oral e escrita e leitura e interpretação dos textos, a partir de um espaço interativo e imersivo.

Quadro 2 – Sessões de intervenção pedagógica do PADI

Temas centrais das estratégias de intervenção pedagógica	Sessões de intervenção realizadas por tema	Número de sessões de intervenção de acordo com tema	Data de realização das sessões de intervenção
Encontro Inicial	1	1	18/04
Identidade	2; 3; 4	3	28/04; 05/05; 12/05
Barata	5; 6	2	26/05; 02/06

⁹ Na primeira sessão, ocorrida em 18/04/2014, tivemos a participação de 4 (quatro) estudantes, e a temática escolhida foi denominada encontro inicial, em virtude de termos como objetivo estabelecer um contato mais próximo entre os pesquisadores e os estudantes, o que se previu no PIS, com atividades de pintura, desenho, contação de histórias, jogos e brincadeiras (PAIXÃO, 2018).

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; 21/08; 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
Total de sessões	27		

Fonte: Organizada por Paixão (2018).

Conforme o resultado do levantamento, oito sessões de intervenção pedagógica preencheram os critérios de seleção (Quadro 3).

Quadro 3 – Resultado do levantamento das sessões que preencheram os critérios de seleção

Temas centrais das estratégias de intervenção pedagógica	Sessões de intervenção realizadas por tema	Número de sessões que preencheram os critérios de seleção
Encontro Inicial	1	Não preencheu os critérios
Identidade	2; 3; 4	2
Barata	5; 6	6
Rato	7; 8	Não preencheu os critérios
Seu Lobato	9; 10; 11	11
Lúdico	12	12
Canoa	13; 14; 15	15
Caranguejo	16; 17	16
Pirulito	18; 19	Não preencheu os critérios
Tatu	20; 21	Não preencheu os critérios
Aranha	22;	Não preencheu os critérios
Cotia	23	Não preencheu os critérios
Gato	24; 25	24
Macaco	26, 27	27
Total de sessões	27	8

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do PADI (2014).

Com o resultado do levantamento das sessões que preencheram os critérios de seleção, oito ao total, foram selecionadas para compor a análise três sessões de intervenção pedagógica. O critério empregado nessa etapa de seleção das sessões corresponde à data de realização da intervenção pedagógica, cujo período de ocorrência deveria corresponder ao início, ao meio e ao final do projeto. As sessões de intervenção pedagógica escolhidas (Quadro 4), as quais contêm o PIS, material pedagógico e de apoio, o RAI e a filmagem da sessão, foram

consideradas como elementos representativos da ação pedagógica mediados pela linguagem, em um processo de construção social de sentido e de aprendizagem.

Quadro 4 – Sessões de intervenção pedagógica selecionadas para análise

Número da sessão de intervenção pedagógica	Data de realização	Temas centrais das estratégias de intervenção pedagógica
Sessão 6	02/06/2014	Barata
Sessão 15	25/08/2014	Canoa
Sessão 27	01/12/2014	Macaco

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do PADI (2014).

2.3.1 Critérios para transcrição das filmagens

Os critérios para o recorte das filmagens em cenas deviam possibilitar a compreensão do emprego da linguagem da criança na produção de sentido, enquanto fator de aprendizagem. Para isso, utilizaram-se as anotações dos professores interventores no PIS e o RAI. Buscou-se destacar, em cada sessão de intervenção pedagógica, escolhida para compor a amostragem de análise, as cenas que representassem a ação pedagógica com a linguagem, processo que organiza o comportamento do professor e da criança, ordenando os componentes do PIS e os materiais pedagógicos e de apoio em vivências dialogadas produtoras de sentido coletivo e individual. A transcrição teve por objetivo apresentar as inter-relações sociais desenvolvidas entre os parceiros, com destaque ao diálogo mantido em torno da atividade, seus objetivos, conteúdos e os materiais disponibilizados para que a transação – compartilhamento dos significantes –, enquanto fonte de comunicação, aconteça.

2.4 Procedimento de análise dos dados

Após a escolha dos critérios para classificar a experiência da ação pedagógica dialogada, classificou-se a vivência dos atores do estudo de caso em categorias que possibilitariam processá-las em dados de análise. Estabeleceu-se como procedimento a análise materialista dialética. Nesta pesquisa, assume-se a função da linguagem enquanto elemento que forma uma das competências mais importantes do ser humano, de implementar os relacionamentos sociais, a capacidade de interpretação da vida, de se projetar ao futuro e ao passado e de definir a capacidade de aprendizagem e de transformação do mundo em uma trama de significados, cuja base sustenta que todo fenômeno social é um fenômeno linguístico, portanto, uma intrincada

elaboração sistêmica, a qual precisa ser compreendida em sua totalidade, e não em suas particularidades, como um fenômeno complexo, com múltiplas determinações.

A noção de ser humano, enquanto fenômeno social, implica afirmar que o indivíduo é uma construção linguística – simbólica –, visto que há uma relação mútua entre o sistema simbólico e o comportamento individual e coletivo das pessoas. A fim de compreender a gênese desse fenômeno, no processo de humanização do ser, na análise materialista dialética, a palavra se sobressai na transação social, enquanto vertente econômica que conduz à consciência, adquirida através da inter-relação social, como responsável por ampliar as funções inter/intrapsicológicas. De acordo com Vygotsky (1999), a palavra é uma categoria que carrega um valor social, sobre a qual o trabalho cooperativo se tornou concebível. O significado embutido na palavra, que não lhe é atribuído por uma ação estranhada ou por uma qualidade *a priori*, mas enquanto expressão da própria vida e dos comportamentos das pessoas, atinge uma relação abstrata e histórica, responsável por ligar as partes com o todo (KOZIK, 2010).

A fim de compreender a produção social de sentido, o significado atribuído às ações com a linguagem produz fenômenos que atribui à palavra, a partir de uma mutabilidade, constituída pelas relações sociais, valores arbitrários os quais estabelece para si, no presente, uma representação passada e, ao mesmo tempo, possibilidades para o futuro. Isso posto, todo fenômeno humano possui uma herança do passado e é, em si, porta para o futuro (KOZULIN, 1998).

A análise dialética materialista dos fenômenos sociais busca compreender, no devir histórico, o vínculo do comportamento humano com um momento passado que orienta a ação presente para uma situação futura. No momento passado e futuro, só pode aparecer a consciência na qualidade de abstração, que, nesse patamar, associa a existência particular do fenômeno à sua totalidade histórica, a qual nunca se estabelece completamente, devido ao próprio fluxo histórico. Contudo, embora os comportamentos humanos sejam um constante fluxo de valores sociais, a compreensão é possível, desde que seja relacionada às particularidades e suas conexões com a totalidade (KOSIK, 2010).

O procedimento de análise materialista dialético visa a compreender a interconexão entre as múltiplas determinações que engendram, a partir de uma ação – no caso dessa pesquisa, a ação pedagógica – a gênese de uma função, seu sentido social e a possibilidade de aprendizagem que ela proporciona à criança. Logo, o processo da gênese causal do surgimento do sentido e da promoção da aprendizagem decorre de um ponto de intersecção entre o planejamento da ação, a ação efetiva e o resultado remanescente. O sentido da palavra é determinado pela vivência com o significado. Cada palavra empregada na ação reserva para si

um significado particular, dividido historicamente em categorias próprias. Na vivência com as palavras e com a articulação de suas particularidades, emerge o sentido, síntese recíproca entre a particularidade e a totalidade, que confere à experiência com a linguagem um caráter de sentido único, associado àquele transcurso sócio-histórico-cultural. Por isso, o sentido emergente em uma inter-relação social está ligado ao contexto e aos acontecimentos particulares que o formam. Portanto, a união entre a vivência, a experiência com os significantes, a partir de um contexto, configura o processo de constituição dos sentidos humanos, da aprendizagem e da compreensão dos fenômenos sociais. O significado e o sentido são firmados coletivamente e sua compreensão ocorre com base nas conexões interiores entre a particularidade e a totalidade, por meio do devir histórico (DILTHEY, 2010^a; DILTHEY, 2010b).

Para compreender o devir histórico e a mutabilidade dos significantes culturais, mediante o diálogo, no qual o sentido e a aprendizagem são potencializados pela ação pessoal em uma atividade coletiva, é imperativo destacar em uma única entidade condicional, temporária e relativa, como é o caráter relacional da linguagem, o movimento de transformação de um fenômeno extrínseco para um de natureza intrínseca, e vice-versa, como é a construção social de sentido e a aprendizagem.

Segundo o objetivo geral, a fim de compreender as múltiplas determinações que formaram os critérios de seleção e análise dos dados desta pesquisa e que compuseram os seus objetivos específicos, foram expostas as condições em que essas múltiplas determinações apareceram nas sessões de intervenção pedagógica, na qualidade de unidade impulsionadora da ação pedagógica e, conseqüentemente, do diálogo como processo de produção social de sentido e de aprendizagem (Quadro 5).

Quadro 5 – Quadro-síntese da apresentação dos objetivos específicos

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METODOLOGIA		
	Fonte de dados/Participantes	Crítérios para seleção das fontes/participantes	Descrição da Análise de dados
1 – Apresentar a função dos planos de intervenção semanal, elaborados pelos professores interventores e pela equipe de pesquisadores,	Fonte documental: PIS das sessões de intervenção.	Ter sido selecionada para compor as fontes de dados da pesquisa.	Comparar as informações obtidas do PIS com as descrições das cenas do processo de intervenção pedagógica.

integrantes do GEPIS, na organização do ensino com vistas a atingir processos de alfabetização de crianças com deficiência intelectual;			
2 - Descrever o processo de construção do material pedagógico e de apoio, realizado pela equipe de intervenção e utilizado na sessão de intervenção pedagógica examinada;	Fonte documental: material pedagógico e atividades de apoio obtidos a partir do acervo do PADI correspondente ao PIS.	O material selecionado permite a contextualização dos temas trabalhados na sessão pedagógica a através do diálogo constante entre professor e criança.	Descrever a função educativa presente nos materiais desenvolvidos para a ação pedagógica dialogada, a fim de entender como seu desenvolvimento ocorreu na prática, comparando com os objetivos do PIS e as transcrições das cenas de intervenção pedagógica.
3- E, por fim, analisar os dados do registro da avaliação pedagógica, no quesito linguagem, e as transcrições das cenas selecionadas, através dos critérios de seleção, das filmagens das sessões de intervenção pedagógica.	Fonte documental: resultados obtidos com a aplicação do RAI, nos diferentes passos do projeto nos quais ele foi aplicado. Foram realizados nos meses de abril (AI), maio, junho, agosto e outubro (AF) e o acervo de filmagens das sessões de intervenção pedagógica do PADI.	Foram selecionados os dados indicadores dos resultados do RAI, concernentes ao indicador linguagem e as cenas retiradas das filmagens do acervo de filmagens do PADI, que preencheram os critérios de seleção.	Apresentar e comparar os dados do RAI obtidos nas sessões de intervenção selecionadas para compor os dados de análise e compará-los com as transcrições das cenas de ações que destacam o caráter relacional e dialógico da linguagem pedagógica.

Fonte: Organizado pelo autor.

Há, nas ações, entre a particularidade e a totalidade, uma singularidade, a qual é responsável pela relativização do processo de produção de sentido e, conseqüentemente, de aprendizagem. A relatividade é um fator importante para a análise materialista dialética, cujo objetivo é buscar a conexão entre a particularidade com a totalidade, em função de seus

acontecimentos no fluxo da vida, já que, nesse movimento, estão as ligações recíprocas, fenômeno que permite uma constante aproximação do real pelo pesquisador.

No processo de aprendizagem, o sentido não é uma categoria que pode ser reduzida simbolicamente e de forma independente das inter-relações sociais, bem como outras categorias, tais como o social, o indivíduo, a natureza, a cultura, a história etc., como se, de alguma maneira, esses aspectos pudessem ser desvinculados, hierarquizados e subordinados uns aos outros, distantes do movimento da realidade. O mesmo ocorre com a linguagem e seus fatores, a palavra, os sons, as imagens, o contexto etc., cujo valor simbólico vivo só pode acontecer e ser compreendido na integração desses elementos, articulados à condição sociocultural dos atores.

Porém, por vezes, nas ciências humanas, há uma insistência de apoiar a representação dos fenômenos nas suas partes constituintes, conferindo-lhes um caráter estático, suspenso do movimento e do fluxo da vida humana. Nos resultados dos dados descritos a seguir, apesar de a apresentação dispor os dados em categorias distintas, enquanto elementos separados, na análise materialista dialética, os dados destacados isoladamente, referentes ao processo da ação pedagógica representada pelos recortes das sessões de intervenção pedagógica em cenas, recebem a restauração e a interdependência das partes ao processo, pois, para compreender o fenômeno estudado nesta pesquisa, em função desse procedimento de análise, é apropriado considerar que as distintas partes precisam ocupar os devidos espaços firmados na inter-relação social, realizada entre o professor, o currículo e a criança, com o uso da linguagem e de situações dialogadas como processo de produção social de sentido e de aprendizagem.

3 A APRENDIZAGEM COMO RESULTADO DA CONSTRUÇÃO SOCIAL DE SENTIDO

Os seres humanos, como indivíduos socioculturais, são seres linguísticos, pessoas que vivem na linguagem suas experiências de vida, produzem sentido e aprendem as diferentes formas de ser humano, tudo isso gerado com ações coordenadas através da linguagem. Nesta seção, exploraremos, primeiro, a natureza da linguagem na ação pedagógica, particularmente na interação dialogada dos pesquisadores na elaboração dos PIS, a fim de estabelecer o objetivo, os procedimentos de ação e o conteúdo, a elaboração dos materiais pedagógicos e de apoio, enquanto fonte para coordenar a ação dos professores e das crianças, nas sessões de intervenção. Em segundo lugar, abordaremos a relação entre o professor, o currículo e a criança, no uso da linguagem enquanto recurso de coordenação do comportamento, diante das necessidades geradas nesse contexto linguístico, processo que será demonstrado por intermédio do indicativo linguagem, do RAI, e das cenas recortadas das sessões de intervenção pedagógica, selecionadas como fonte de dados para esta pesquisa. Uma vez realizado o acima exposto, retornaremos ao tópico da aprendizagem como construção social de sentido na qualidade de ser um domínio consensual linguístico, que produz o cognitivo, o sentido e os próprios indivíduos enquanto fenômenos sociais.

3.1 O que gera a linguagem dialogada

Nessa perspectiva conceitual de ser humano, a linguagem não é desenvolvida por um ser humano isolado, tão pouco o são a produção de sentido e muito menos a aprendizagem. A linguagem, como modalidade de comunicação, nasce da interação social entre os seres humanos. Consequentemente, a linguagem é um fenômeno social, produtor de um mundo cultural linguístico e repleto de entidades linguísticas. Um objeto do mundo é sempre um fenômeno linguístico, pelo qual estabelecemos relação com o nosso mundo individual e coletivo.

Em virtude da linguagem, os objetos são constituídos para a pessoa através da comunicação. Como tal, eles sempre trazem uma marca da ação humana, a qual sempre diz algo sobre quem a produziu. Numa relação de ensino e aprendizagem, não há outro caminho a não ser o da linguagem para construção de uma arquitetura que promova a imersão de uma pessoa no conhecimento. Os seres humanos vivem num mundo simbólico: não há lugar fora da

linguagem em que se possa confiar as emoções – afetos – para instaurar uma rede comunicativa produtora de sentido e que leve à aprendizagem de outras possibilidades de ser humano.

Nesse sentido, os pesquisadores participantes da investigação maior, os quais integram o recorte desta pesquisa, fixaram enquanto meta a elaboração de um processo de discussão sobre a organização do PIS, preservando a orientação estipulada pelo objetivo de alfabetização, assim como a elaboração de materiais pedagógicos e de apoio, segundo as necessidades apresentadas pela ação pedagógica, apresentados pelas diferentes referências de registro e pelo desempenho da criança, na interação. Para que os pesquisadores pudessem adotar uma perspectiva flexível e de descoberta das necessidades expressas por si e pelo outro, na ação pedagógica, que envolvia uma gama de variáveis situacionais, pessoais e educacionais, houve um intenso período de formação de uma narrativa pedagógica que possibilitasse aos membros participantes de uma ação coordenar o modo como organizam, juntos, a ação, assumindo a linguagem, por meio das diferentes formas de argumentar e expressar das pessoas, como a coordenação recursiva do comportamento.

Em vista disso, antecedendo uma nova sessão de intervenção pedagógica, a equipe de pesquisadores, no que concerne aos dois períodos de intervenção, se reuniam, com o objetivo de planejar todo o processo, aproximando-se da realidade vivida nas sessões anteriores, a fim de traçar no PIS uma possível topografia do terreno e elaborar os materiais que ajudassem os professores a alcançar, com as crianças, as metas traçadas. Portanto, o PIS tinha como função estabelecer um sistema de coordenação de ações – envolvido na coordenação recursiva do professor, no ato de ensinar – de sorte a compartilhar nas atividades os símbolos em um domínio consensual, já constituído pelo professor, mas que demanda, de seu comportamento, trabalhar junto da criança para promover a produção social do sentido e a aprendizagem individual.

Logo, esse instrumento exige a reavaliação do planejamento, ensejando uma necessidade, ao pesquisador, de coordenar com a linguagem todo seu repertório de ações, já que, na dinâmica da sessão de intervenção pedagógica, o sentido que resulta do significado particular compartilhado naquele espaço de domínio conceitual é único. Tal fato demanda uma plasticidade dos atores, antes e durante a ação, ao longo do processo de sua preparação, num ato constante de coordenar a ação pedagógica, no nível da produção de sentido obtido na inter-relação social.

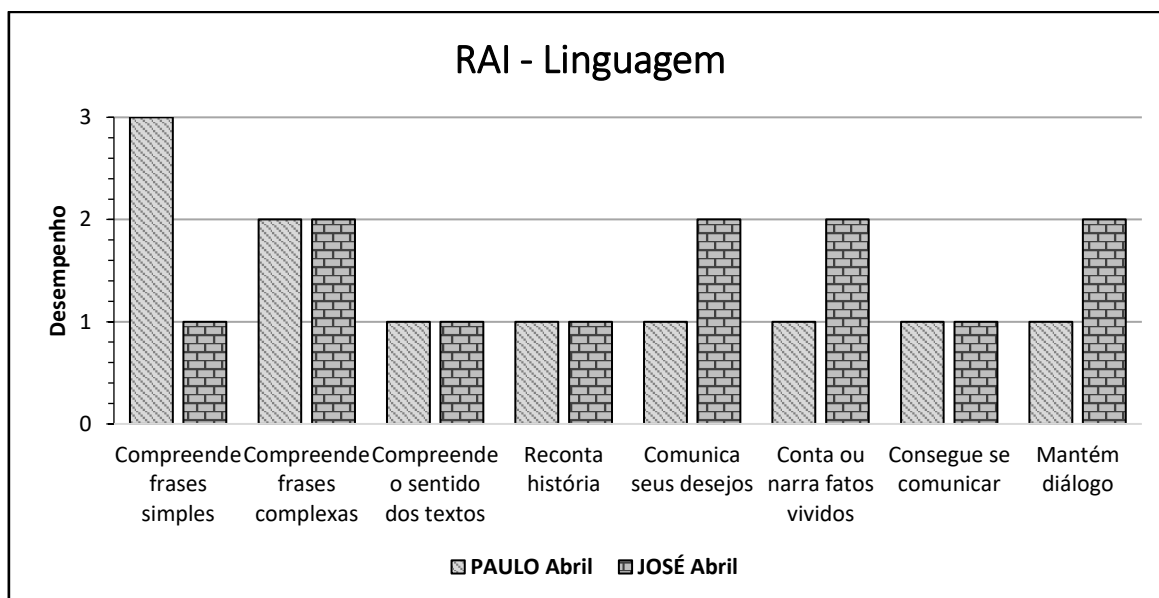
As primeiras sessões de intervenção pedagógica desenvolveram a temática sobre identidade. O objetivo dessa ação pedagógica, além de configurar um vínculo afetivo entre professor e criança, consiste em determinar, por meio do diálogo, como as crianças designam pela palavra os objetos daquele contexto comum, ao escutar uma pergunta e oferecer uma

resposta sobre assuntos diversos, como interesses próprios, reconhecendo na interação com o professor objetos comuns e identificando o nome próprio e dos demais etc.

Começa-se este trecho do texto com o seguinte questionamento: “O que gera a linguagem dialogada?” Em rigor, nesta pesquisa, o primeiro fenômeno gerado pela linguagem foi a identidade das crianças, como necessidade de interação implementada pelo professor, na qualidade de um imperativo inicial do processo de intervenção pedagógica. Já que todos os fenômenos sociais imersos na cultura simbólica possuem uma construção linguística, que lhes confere um limite, designam uma palavra que instaura uma característica e a possibilidade de diferenciação dos demais objetos sociais. Todo indivíduo, portanto, carrega uma identidade. Cada um, na sociedade, aprende desde tenra idade a falar sobre si mesmo e a ter uma opinião sobre como considera que é. De igual modo, os outros aprendem a diferenciar e dizer como concebem os fenômenos. Essa ação conforma nossa identidade e outras tantas identidades do mundo social. Por certo, tanto a forma como a pessoa falam de si mesma e de seus interesses; como a forma com que ela fala sobre os outros e suas características, ambos os procedimentos se encontram condicionados em como a linguagem é operada pela pessoa.

Logo, a identidade de uma pessoa está relacionada a sua percepção e à percepção do grupo, cuja característica individual e coletiva é afetada por aquilo que é dito, pela forma de dizê-lo e pela maneira como se diz o que se diz. É isso o que expressa o registro do RAI (Gráfico 1), realizado no mês de abril, nas primeiras sessões de intervenção com os dois sujeitos de pesquisa, de um modo muito importante para compreender a linguagem, na qualidade de mediador social, pois a caracterização da pessoa ocorre de acordo com a maneira como ela utiliza a linguagem, em determinado contexto.

Gráfico 1 – RAI do mês de abril de Paulo e José



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do PADI (2014).

Nesse gráfico, é possível notar as características gerais dos sujeitos apresentados no RAI, aplicado no mês de abril, no que tange à linguagem. Nas primeiras sessões de intervenção pedagógica, apesar de as atividades propostas serem de natureza lúdica, mais interativa, a relação entre professor e aluno foi pouco dialógica. Quando as atividades assumiam uma característica de uso da linguagem, no suporte escrito, diferentes comportamentos eram manifestados pelas crianças. José, comparativamente com a situação de escrita, expressava-se mais com a linguagem corporal do que a com a linguagem falada, sendo mais extrovertido e reativo em fazer o que era proposto pelos professores. Quando a atividade a ser realizada não era de seu agrado, vocalizava poucas palavras, mas se agitava, expressando através do corpo sua recusa em cumprir a atividade. Tentava diversas vezes sair da sala de intervenção. Paulo, diante da mesma atividade, usava mais a linguagem falada para se expressar, embora fosse mais introvertido. Conseguia concretizar um diálogo e expor sua experiência naquela vivência, através da linguagem falada, de forma mais consistente. Mesmo que ambas as crianças mostrassem semelhante dificuldade em realizar as atividades que demandam maior concentração, as formas de expressão assumiam um caráter distintivo em José e Paulo, sendo um mais ritualístico, empregando o corpo como meio para estabelecer a comunicação e se expressar, enquanto o outro se servia mais da linguagem falada para expor em palavras suas experiências pessoais, naquela vivência.

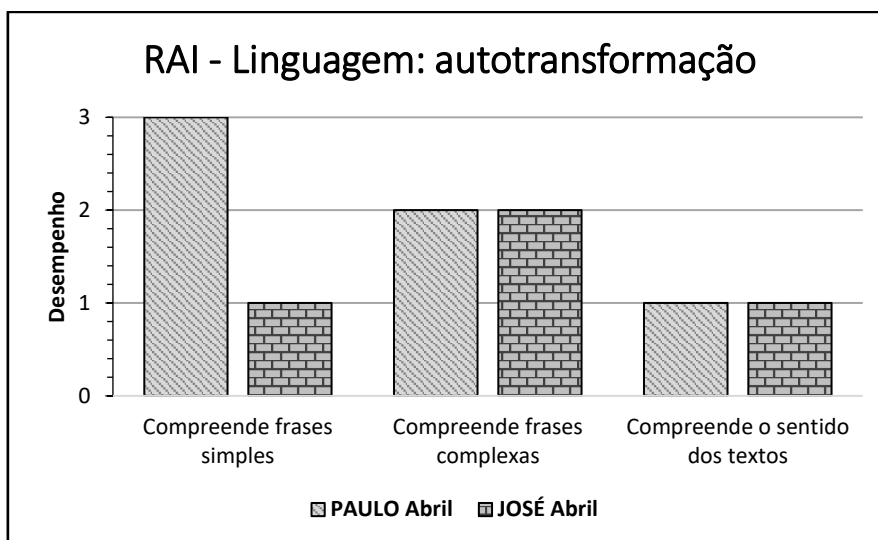
Toda forma de expressão representa alguma intenção do enunciador para o receptor, no contexto. Ela promove entre as pessoas uma espécie de simbolização que pode ser interpretada. Como afirma Vygotsky (1999) e Maturana (1992), antes de sermos seres simbólicos, capazes de utilizar a linguagem para nos posicionarmos no mundo, expressamos afeto e emoção, em um

movimento que parte das formas rituais de comportamento, nas quais o corpo e o movimento do corpo produzem o sentido, e seu intercâmbio para formas mais abstratas, cuja troca simbólica, pela palavra falada ou escrita, caracterizada na inter-relação social, permite a produção e a transferência de sentido entre as pessoas.

A linguagem promove uma equação um pouco diferente daquela estipulada pelo senso comum, cujo princípio afetivo e emocional das pessoas, na inter-relação social, é alocado em segundo plano, imperando a dimensão simbólica – racional – na qualidade de elemento principal da formação do coletivo e da manutenção da sociabilidade do grupo, em um contexto. Ademais, ao ser observado o comportamento de Paulo e José, nas interações iniciais das sessões de intervenção pedagógica, pode-se verificar o aspecto emocional, expresso em comportamentos reativos e passivos, com pouca expressão de assertividade, quer dizer, ao invés de impor a vontade particular, na interação utilizar formas comunicativas para as crianças, e os professores dialogarem com a preocupação de produzir um sentido comum entre eles, ao invés de imposição de condutas de ambos os lados, as quais, em algumas situações, estão no processo da ação pedagógica, o professor passa a ser pouco assertivo na interação com a criança sobre suas intenções, naquele contexto. A dimensão afetiva e emocional da ação pedagógica destaca para os pesquisadores a necessidade de organizar as sessões de intervenção pedagógica em ritos – processos – que encadeiam os significantes em uma ordem para a produção coletiva de sentido, conseqüentemente, da aprendizagem simbólica fixada para a sessão.

Os pesquisadores, de maneira a organizar o PIS das sessões de intervenção seguintes, consideram essa experiência inicial com as crianças, registrada no RAI de abril, acerca da linguagem de Paulo e José (Gráficos 2 e 3), na qualidade de meio para estabelecer o nível da capacidade de autotransformação e de autorrevelação, elementos importantes para o recorte desta pesquisa, enquanto pivô para a elaboração da rotina e dos temas das sessões de intervenção pedagógica subsequentes.

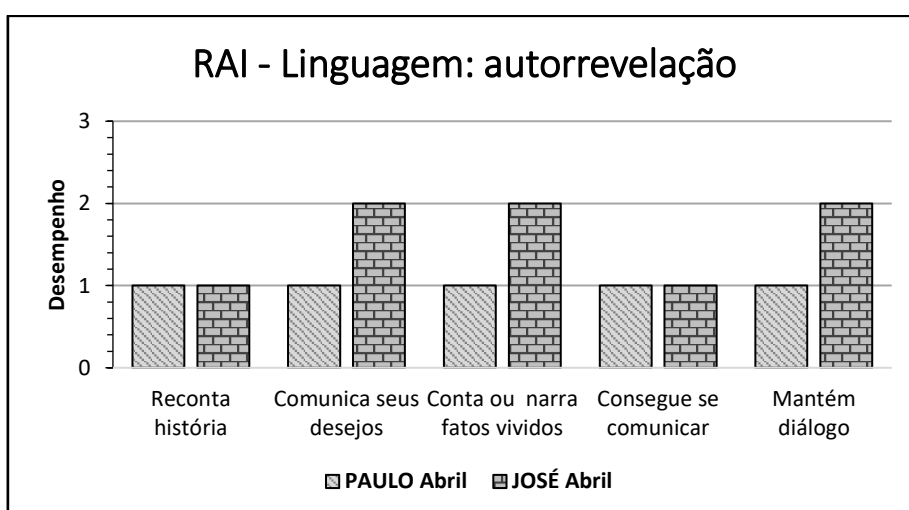
Gráfico 2 - Desempenho de Paulo e José em abril sobre a capacidade de autotransformação



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do PADI (2014).

Nota-se que há uma diferença entre as crianças, sujeitos de pesquisa, no modo como elas utilizam a linguagem. Cada um dos sujeitos apresenta uma capacidade de compreender a linguagem, em níveis desiguais. Tal diferença passa a constituir a percepção do professor, na elaboração da identidade das crianças e, enquanto componente basilar para definir, no PIS, o processo de intervenção pedagógica mais adequado para atender à necessidade evidenciada pelos integrantes do grupo de intervenção, os professores organizam o ato de ensinar e como as crianças – alunos – podem aprender, vivenciando o processo.

Gráfico 3 - Desempenho de Paulo e José em abril sobre a capacidade de autorrevelação



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do PADI (2014).

Ao observar os índices iniciais obtidos pelas crianças, referentes à capacidade de usar a linguagem para expressar e manter comunicação significativa em grupo, tanto entre os pares

como com os professores, essa questão se acentua e chama a atenção dos pesquisadores, no decorrer das discussões para fixar a estrutura das intervenções pedagógicas de como proceder. O quadro geral apresentado pelos sujeitos de pesquisa orientou os pesquisadores em formular uma estrutura para todos os PIS, a partir de um tema central. Partindo desse eixo, os professores organizariam uma sequência de atividades pedagógicas lúdicas, como música, jogos, brincadeiras, atividades etc., explorando a linguagem, nas suas diferentes modalidades, escrita e leitura, como fonte do processo de alfabetização, e a falada, enquanto meio para produzir e compartilhar sentido entre os atores, no processo de aprendizagem da criança.

Nesse contexto, a linguagem coordena processos de construção da identidade das crianças, por exemplo, por meio do registro de desempenho com a linguagem, em um contexto de intervenção pedagógica, cujo espaço de atuação é previamente organizado pelo professor. Os dados obtidos pelo RAI, sobre a capacidade das crianças em manejar a linguagem, indicam aos professores um limite importante para organizar a ação pedagógica. Nessa via, do mesmo modo que a linguagem permitiu a construção da identidade da criança, para os pesquisadores, ela também construiu a identidade do professor, na ação pedagógica, estabelecendo um modo de ser e fazer, quer dizer, uma agência.

A realização do processo de construção da identidade do professor só adquire forma para os pesquisadores, através da descoberta das capacidades das crianças feita no contexto de pesquisa. Circunscritos às possibilidades desse espaço, os professores, ao tomar por base as competências exibidas pelas crianças, conseguem configurar com maior clareza as suas possibilidades de ação, elaborar e inserir processos de cooperação no fazer pedagógico e quais materiais pedagógicos precisam desenvolver, a fim de partilhar com as crianças e apoiar sua aprendizagem.

A conclusão inicial dos pesquisadores, sobre a elaboração do PIS, parte da concepção de que o professor, como agente que elabora o processo de ensinar, e o aluno, enquanto agente que vivencia o processo e apreende, apresentam necessidades diferentes, as quais precisam dialogar entre si, para convergir em um ponto comum. Ao considerar as identidades como ponto de partida, os pesquisadores compreendem que necessitam coordenar a elaboração do PIS, para compor, na ação pedagógica, um processo capaz de possibilitar a construção de novas identidades para ambos os atores. Em virtude disso, os pesquisadores passaram a elaborar o PIS e sua temática central, tendo em vista uma estrutura para sustentar uma rotina semelhante, em todas as sessões de intervenção. Contudo, a rotina estruturada conta com uma oferta rica e diversificada de materiais pedagógicos e de apoio, cuja maior parte é de criação e produção própria dos pesquisadores.

A rotina das sessões de intervenção pedagógica pressupõe duas estruturas para orientar a atuação do professor: uma flexível e outra fixa. O processo flexível, expresso em cada PIS, coordena os comportamentos dos professores segundo o tema central, geralmente composto por música animada ou história ilustrada, junto a – como material pedagógico e de apoio – atividades pedagógicas elaboradas com base na temática (constituída por atividades de escrita, leitura, utilização de alfabeto móvel, jogos e brincadeiras explorando o vocabulário presente no tema, dramatização dos temas etc.). O processo fixo refere-se à estrutura das sessões pedagógicas. Os pesquisadores decidiram consensualmente que deveriam oferecer para as crianças uma rotina semelhante, a cada sessão de intervenção pedagógica, a fim de estimular a interação, a comunicação e a memória. Por isso, estipularam as seguintes atividades como fixas: de início, professores e crianças deveriam cantar a música “bom dia”/”boa tarde” (Anexo C) – dependendo do período em que ocorre a sessão de intervenção –, recitando, a cada repetição da estrofe, o nome de cada membro do grupo; na sequência, eram retomados com os alunos, para estimular a linguagem falada, os acontecimentos da sessão anterior e a realização da lição de casa; ao término do relato dos alunos, dava-se início à atividade de organizar, no cartaz de nomes, os nomes dos participantes presentes no dia; completado o cartaz, o professor começava o processo flexível; ao final da aplicação do conteúdo programado no PIS, eram retomadas, no cartaz de rotina, as atividades desenvolvidas na sessão de intervenção, empregando-se um banco contendo diferentes palavras que remetem às atividades realizadas, como, por exemplo, cantar, ler, escrever etc.; por fim, era cantada em grupo a música de despedida (Anexo D).

Fica evidente, para os pesquisadores, que a linguagem não constrói apenas as identidades, no contexto da ação pedagógica. Na verdade, ela constrói também as relações, os compromissos, as possibilidades, futuros diferentes e mundos distintos. Cada pessoa constrói um futuro de acordo com a forma que se comporta no presente: o comportamento possível no presente está em consonância com as convenções as quais esse presente pode ou não oferecer à pessoa. As condições materiais que acompanham o processo de uma pessoa, hoje, se elaboram com as possibilidades e os compromissos determinados por outros, no passado. O mundo no qual hoje vivemos é a expressão da história de diferentes encontros, distintas inter-relações sociais que a linguagem possibilitou gerar.

A seguir, observam-se as conversas nas quais essas duas identidades construídas, professore e aluno, produziram sentido e transformaram sua condição, formulando para si novas formas de ser humano.

3.2 A expressão do histórico de conversas: os primeiros diálogos

Educar constitui-se no processo pelo qual a criança e o professor convivem um com o outro e, nessa vivência, estabelecem diálogos que transformam intencionalmente ou espontaneamente o modo de viver, a partir daquele contexto. A educação, através do diálogo, ocorre a todo momento e de maneira recíproca: não há tempo determinado e fixo que indique o começo, o meio e o fim, mas se trata de um fluxo constante de vozes internas e externas. A interação social mediada pela linguagem, no espaço de ensino, promove uma transformação estrutural interna e contingente relacionada ao conviver, uma história da qual resultam as fontes simbólicas com que as pessoas elaboram suas identidades, para viver da maneira que se configura o contexto no qual habitam. O processo educacional, como veremos, configura um mundo de intenções elaborado pelos professores, que precisam ser confirmadas pelas crianças, em seu viver.

A fim de promover a aprendizagem na criança, é necessário inseri-la em espaços de convivência educacional cuja interação social configura uma importante fonte de compartilhamento de significados entre as pessoas, que lhes sirvam de base, quando devidamente ordenados, para a construção social de sentido. Em vista disso, para efetuar a análise dessa construção e compreender suas múltiplas determinações, é importante destacar dois pontos: em primeiro lugar, é indispensável conhecer o procedimento adotado pelos pesquisadores que levou ao estabelecimento consciente da organização dos símbolos a ser compartilhados na vivência educacional, uma vez que, na ação pedagógica, o professor será a origem predominante dos significantes que circularão entre as pessoas, naquele contexto, para promover a aprendizagem. Em segundo lugar, qualquer nível simbólico emergente nesse contexto se demonstra altamente dependente das propriedades sociais e das peculiaridades da rede interpessoal subjacente que lhe deu origem, configurando relações cuja história está atada à produção social de sentido.

Os pesquisadores se viram diante do desempenho demonstrado pelas crianças, nas primeiras sessões de intervenção pedagógica, apresentado no registro do RAI de abril no indicador linguagem, cujo índice obtido demonstra um baixo nível de compreensão e de expressão da linguagem nas crianças, durante as inter-relações sociais, inicialmente desenvolvidas nas primeiras sessões de intervenção pedagógica. Por conseguinte, o enfoque dado à elaboração do PIS pelos pesquisadores considerou o desempenho enquanto norteadores para elaboração dos conteúdos, objetivos e procedimentos das atividades pedagógicas, com a intenção de favorecer uma interação social com maior ênfase na linguagem oral, conforme

ilustra o recorte do PIS demonstrado a seguir, no Quadro 6 (o PIS, na íntegra, pode ser conferido no Anexo E).

Para a elaboração dos conteúdos e dos objetivos das ações pedagógicas, nas colunas conteúdo e objetivos, observa-se a preocupação dos pesquisadores em adotar indicadores fixos no PIS, com poucas variáveis, qualidade verificada por eles como componente responsável por estruturar as sessões de intervenção pedagógica, construindo uma rotina singular e comum, tanto aos professores quanto às crianças, independentemente do tema a ser trabalhado. Todavia, os procedimentos da ação pedagógica, expressos na coluna procedimento do PIS, visam a estimular a interação social entre os participantes e são organizados de modo a intencionar a conduta do professor em ordenar os materiais pedagógicos e de apoio para a criança, de sorte que a organização simbólica do material coordena o comportamento dos atores, no sentido de atingir os objetivos e os conteúdos estabelecidos como meta da sessão de intervenção pedagógica.

Quadro 6 – Plano de Intervenção Semanal nº 6

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
3 - Percepção visual, linguagem oral	3- Ser capaz de selecionar as imagens corretas da história, para confeccionar o livro. Ser capaz de resgatar e reconhecer o conteúdo da história, assim como as palavras.	Teatro: A barata diz que tem. Explorar a história da música e estimular que representem os fatos em ordem.

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do PADI (2014).

Para a sessão de intervenção 6, cujo PIS se encontra em destaque acima (Quadro 6), o tema central escolhido para compor a intervenção foi a cantiga popular “A barata diz que tem” (Imagem 1). Desenvolveu-se a animação, para as sessões de intervenção com a temática, com a preocupação em destacar elementos-chave da cantiga, que poderiam ser aprendidos pela criança, como os vocábulos barata, saia, sapato, casca dura, Avon e Detefon (Imagem 2).

Imagem 1 – Animação “A Barata diz que tem”



Fonte: Elaboração própria, a partir do acervo do PADI (2014).

As mesmas imagens também foram trabalhadas de diferentes formas, como o jogo da memória.

Imagem 2 – Vocabulário “A Barata diz que tem”



Fonte: Elaboração própria, a partir do acervo do PADI (2014).

É importante ressaltar que todo o material pedagógico e de apoio destinado a compor os procedimentos das atividades pedagógicas propostas pelos professores foi criado e desenvolvido por um *designer* gráfico (autor desta pesquisa, que também atuou nas sessões de intervenção pedagógica, no período da tarde). O processo de elaboração do material seguiu a metodologia adotada para a elaboração do PIS. Assim, a produção do material pedagógico e de apoio foi realizada, num primeiro momento, através de reuniões do grupo de pesquisadores participantes do Projeto de Alfabetização e Deficiência Intelectual (PADI), o qual, como destacado anteriormente, era composto por profissionais das áreas de Psicologia, Pedagogia, programação de *software* e *designer*.

As reuniões eram promovidas para discussão coletiva do desempenho da sessão de intervenção pedagógica e para a elaboração dos PIS, consequentemente, da definição das atividades e dos materiais pedagógicos e de apoio que poderiam ser utilizados para concretização dos procedimentos propostos para as crianças. Aos serem definidos os conteúdos, os objetos que as atividades deveriam apresentar, iniciava-se junto com todos os pesquisadores a preparação dos esboços dos materiais, às vezes em forma de *storyboard*, sequência de desenhos acompanhada por uma narrativa, como era o caso das cantigas, parlendas etc. O objetivo dessa etapa era estabelecer os aspectos visuais das atividades, de modo que fossem mais atrativos para as crianças e que pudessem fornecer a elas e aos professores características capazes de ser exploradas pedagogicamente, tanto em aspecto coletivo e geral como de forma individualizada e específica de cada criança. Assim, em toda a elaboração do material, foi considerado o perfil das crianças e as dificuldades que apresentavam, as quais foram identificadas por avaliação pedagógica inicial e ao longo do processo de intervenção, de maneira a obter um material que pudesse ser usado facilmente pela criança, independentemente de suas especificidades.

A etapa seguinte do esboço consistia em construir graficamente os personagens, definir suas características físicas e expressões, desenhar os cenários e os elementos que acompanham a animação, a preparação dos elementos de áudio, como música de fundo e falas de personagens, objetos do cenário, animação dos personagens, de transição de tela, e os algoritmos de ação, elementos de *designer* importantes para destacar o objetivo da atividade pedagógica. Os programas empregados para criação do material foram: *ToomBoom Animate 2.4*, *Adobe Illustrator CC*, *Adobe Photoshop CC*, *Adobe Flash CC* e *Adobe Audition CC*. Com todos os elementos da história prontos, começaram-se a produção das animações e a base dos materiais de apoio pedagógico que poderiam ser desenvolvidos. Para essa etapa, foram utilizados o *ActionScript 3* (linguagem de programação da *Adobe Flash Player*, *Flex* e *AIR*) para fixar a sequência de códigos que controlam as ações das animações, em ambiente *Flash CC*.

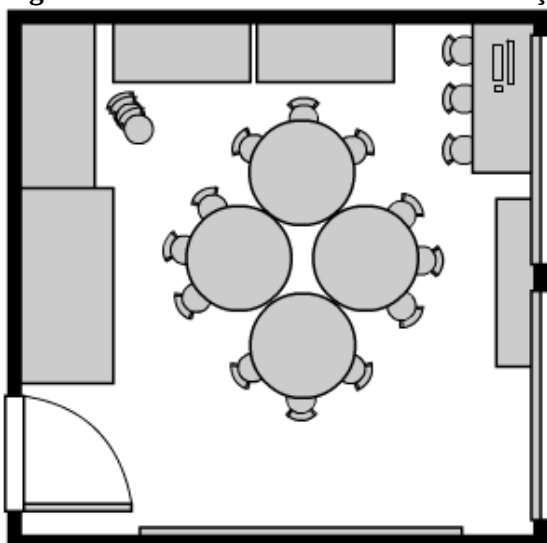
Todos os materiais pedagógicos e de apoio empregados nas sessões de intervenções pedagógicas foram construídos a partir de dois eixos: o primeiro compunha o tema central de cada sessão de intervenção e tinha a finalidade de criar um ambiente estimulante de imersão no universo linguístico proposto pelo tema; o segundo eixo envolvia o material secundário, o qual foi composto de atividades de apoio relacionado ao tema central e confeccionadas de modo a auxiliar a vivência das crianças e sua apropriação do conteúdo, durante a execução da atividade. Os materiais desenvolvidos buscaram responder às necessidades dos professores e das crianças,

nos aspectos linguísticos, constitutivos do processo de elaboração de sentido. Cada atividade foi pensada considerando-se o conceito de mediação, tendo a linguagem como uma ferramenta que promove o desenvolvimento e, conseqüentemente, a aprendizagem.

O tema central não estava apenas presente nas atividades oferecidas nas sessões de intervenção pedagógica. Os pesquisadores, com a intenção de oferecer um espaço de imersão às crianças, dispunham na sala de intervenção diferentes elementos do tema central, para enfeitá-la. O objetivo era criar um ambiente tematizado, com referência visual, para a criança lembrar e avançar, ao longo da realização das diferentes atividades pedagógicas sugeridas.

A sala (Figura 4) usada para as intervenções pedagógicas possuía um espaço amplo, em média 12m², porém, estava repleta de móveis, condição que restringe o fluxo e a execução de atividades em grupo ou de brincadeiras que demandam maior movimentação, dentro daquele lugar. Os diferentes materiais presentes na sala disputavam a atenção das crianças. Dispostas no centro da sala, ficavam quatro mesas redondas, com um determinado número de cadeiras de base fixa à sua volta. Quando as cadeiras não eram usadas, elas eram amontoadas no canto da sala, entre dois armários. Em cada parede da sala, localizava-se um móvel. Na parede em que ficava a porta, estavam dois armários. Em cima dos dois móveis, era guardada uma série de materiais, há tempos sem uso. Na parede paralela, encontravam-se duas janelas grandes, que ocupavam quase toda a parede. Disposta em um canto encostado na parede, havia uma mesa com dois computadores antigos e uma estante de livros. Uma lousa branca ficava pendurada na parede próxima da entrada e, na parede oposta, viam-se mais dois armários, pertencentes ao GEPIS, os quais eram empregados para guardar o material da intervenção.

Figura 4 - Planta baixa da sala de intervenção



Fonte: Organizada pelo autor.

Nesse espaço tumultuado e repleto de informações, ocorreram as sessões de intervenção. Na sessão de intervenção 6, todas as palavras destacadas do tema central foram trabalhadas com a criança, em atividades variadas. Os professores, acompanhando as crianças, cantaram a letra da cantiga popular, acompanhando a animação que era exibida no computador. Após essa atividade, o professor expunha um trecho da música e pausava o vídeo, para as crianças realizarem a leitura e a repetição do trecho da música. Por fim, foi trabalhada a escrita, com o auxílio de diferentes recursos, como alfabeto móvel, letra vazada e tracejada etc. A fim de promover o interesse das crianças e despertar a compreensão para a organização dos elementos constitutivos presentes nas frases da cantiga popular e para o professor apresentar as palavras selecionadas em diferentes suportes, foi proposta uma atividade lúdica de teatro de fantoches, envolvendo professor e criança, cujo objetivo era estimular a aquisição do vocabulário da cantiga, trabalhado na oportunidade (Imagem 3).

Imagem 3 – Teatro de fantoches



Fonte: Elaboração própria, a partir do acervo do PADI (2014).

Os professores dividiram a atividade em dois momentos: no primeiro, foi entregue para as crianças as folhas contendo as imagens da cantiga, que deveriam ser pintadas, recortadas e coladas no palito de sorvete; no segundo momento, já com as imagens prontas, todos cantariam os trechos da música e, com o apoio dos professores, as crianças deveriam representar, com a imagem correspondente, o trecho cantado.

No primeiro momento da atividade, os professores tiveram que criar um campo integrado de ações com as crianças, pois cada uma apresentou um tipo de dificuldade em

realizar a atividade sem algum tipo de apoio. O apoio oferecido pelo professor era verbal. Pretendia-se, com esse comportamento, propiciar um espaço de confluência, no qual se constitui a proposta da linguagem como mediador social, elemento capaz de oferecer em diferentes níveis o fundamento para a interpretação das propostas disponibilizadas pelos professores e promover, na criança, a autorrevelação e a autotransformação, dando conta das diferenças individuais, a partir da forma particular de ser própria de cada um.

Na Cena 1 (Quadro 7), descrita a seguir, demonstra-se a interação entre a professora Maria e o aluno Paulo, na confecção da atividade de pintura das imagens do teatro de palito. Nessa inter-relação, o comportamento verbal do professor orienta, na dinâmica da atividade, as condutas em palavras que podem ser interpretadas e possibilitar à criança organizar o seu comportamento. Em função da conversa, foi possível executar a atividade proposta. No diálogo entre professor e criança, foram ajustadas as bases para o comportamento esperado para realizar aquela atividade, e quais eram os obstáculos que a impediam de fazer a pintura.

Quadro 7 – Cena 1

Situação: As crianças estão sentadas em mesas diferentes, cada uma com um professor, para realizar a pintura, o recorte das imagens e a montagem dos fantoches de palito, a fim de fazer a atividade seguinte.

Maria: Preste atenção, Paulo, a pintura só pode ser feita dentro da linha.

Paulo: Desta linha?

Maria: Sim, somente dentro deste contorno.

Paulo: Se passar fora, não é mais o desenho?

Maria: Não, fica diferente. Você não acha?

Paulo: É.

Maria: Presta atenção, vá devagar, sem pressa.

Paulo: Assim?

Maria: Isso mesmo.

Fonte: Elaboração própria, a partir do acervo de filmagens do PADI (2014).

No diálogo travado entre professor e criança, foi possível indicar o obstáculo e a forma de superá-lo. Paulo compreende o enunciado de Maria, expressa o fato que chama atenção da professora, ou seja, pintar ultrapassando a linha do desenho, e, na sequência, controla o lápis durante a pintura e sinaliza para Maria o ajuste de sua ação. A conversa ajudou a ampliar o conhecimento sobre si e como fazer para corrigir um comportamento equivocado e ter mérito

na atividade. A coordenação dos significantes pelo professor, no contexto, possibilitou a produção do sentido e a aprendizagem da criança de uma nova conduta.

Na Cena 2 (Quadro 8), a seguir, será transcrita a interação entre professor e criança, durante toda a atividade realizada, com o objetivo de coordenar com a cantiga popular os fantoches de palito com as imagens do vocabulário presente na letra. Percebe-se que muitas das dificuldades surgidas na ação pedagógica, nas sessões de intervenção, dizem respeito às conversas havidas durante as atividades, que, por vezes, não permitem a expressão das crianças e inibem sua aprendizagem, já que, para desenvolver competências comunicativas, é preciso desenvolver ou adequar um repertório de comportamento para aquela vivência proposta, pois a produção social de sentido pode não ser a intencionada inicialmente, de maneira que o sentido pode adquirir uma dimensão de obstrução e não de uma possibilidade de transformação. É imperioso levar-se em conta que há sempre uma distinção entre a intenção discursiva e a prática comunicativa. Toda a linguagem e o comportamento do professor empregados na sessão de intervenção pedagógica representam o discurso geral que sustenta a proposta, expressa no PIS, contudo, a interpretação é o fenômeno que dá conta daquilo que as pessoas fazem, no contexto, é ela que produz o sentido e apoia a aprendizagem, em um processo dinâmico de comunicação.

Quadro 8 – Cena 2

Situação: As crianças estão sentadas em uma mesa, dispostas em semicírculo; à sua frente estão os fantoches recém-produzidos. Entre Paulo e José está sentada Joana e, ao lado de José, senta-se Francisco. Maria está sentada em outra mesa, de frente para o grupo, operando no computador a animação da cantiga popular. Maria conduz a atividade, Francisco e Joana são apoiadores.

Maria inicia a atividade, dizendo: Vou colocar a música e vocês só vão ouvir, tá bom?

Francisco, sinalizando o desenho que José aponta para o alto, diz: É a barata!

José, ao manusear a imagem, desprende-a do Palito e rasga um canto do papel.

Joana, voltando-se com irritação para José, fala com voz firme: Está vendo, José, rasgou! Olha só! Está vendo! Você ficou mexendo e olha o que aconteceu!

Paulo assiste à cena em silêncio, olhando para as suas imagens.

José fica inquieto na cadeira, após a repreensão feita por Joana. Paulo observa de canto de olho o amigo irritado e espera Maria dar início à música. José, ansioso, pega novamente a figura da mesa.

Francisco, para dissimular a ação de José, pergunta: O que é isso, José?

José responde, sorrindo: Eu não sei.

Maria diz em voz alta: Vou colocar uma parte da música, para vermos se vocês se lembram da sequência.

Francisco, antes de começar a música, elogia Paulo: Os fantoches que você fez ficaram muito bons, Paulo.

Paulo, com certo acanhamento, comportamento típico dele, responde: Obrigado.

Francisco, pergunta: Paulo, com que sílaba começa a palavra “barata”?

Paulo, com mesmo comportamento tímido, responde: Com “ba”.

Maria, sinaliza ao grupo: Vamos começar?

Joana adverte, com voz firme: Vamos lá, todo mundo prestando atenção.

Maria: Vou começar a música e parar em uma palavra e vocês vão ter que mostrar o desenho da palavra, tudo bem?

Maria começa a tocar a música no computador. “A barata diz que tem sete saias [...]” Ela pausa a música e pergunta para as crianças: Tem saia?

Paulo prontamente responde: Não.

Francisco reforça a pergunta de Maria: Tem saia ou não tem?

José, animado, bate na mesa em cima de uma figura. Joana pega a sua mão e retira de cima da mesa.

Maria refaz a pergunta para o grupo: Tem saia ou não tem?

Paulo, tímido, e José, agitado, respondem: Não!

Maria dá sequência à música: “A barata diz que tem um sapato de fivela [...]” Ela pausa novamente a música e pergunta para todos: Tem sapato?

Paulo e José prontamente respondem: Tem.

Francisco fala para as crianças: Peguem as figuras, Paulo e José.

Paulo rapidamente pega a figura da mesa e mostra para Maria. José olha antes para Joana, que consente com a cabeça para ele pegar a figura. José levanta a figura e fala: “Sapato”.

Maria, enrolando-se com o computador, pergunta: Quais figuras já apareceram?

Paulo pega da mesa a figura do sapato e da barata e mostra para Maria.

Maria parabeniza Paulo e diz que vai continuar a música. O que mais a barata tem, hein? Maria pausa a música no refrão: “A barata diz que tem um anel de formatura.” Então, ela pergunta para as crianças: “O que a barata diz que tem, mesmo?”

Paulo olha para a mesa e apanha a imagem do anel, o qual levanta para o alto e na direção de Maria.

Francisco orienta José na escolha da imagem, mas José está acanhado pela presença de Joana, que já o inibiu diversas vezes, na atividade. Joana, com intenção de interagir com José, olha para ele e pergunta: “A barata não tem anel”. José responde: “Tem”. Joana

retruca: “Então, cadê o anel?” José retira a imagem do anel da mesa e mostra para Maria. Francisco parabeniza José, dizendo: “Parabéns, isso é um anel”.

Paulo e José ficam contentes com o desempenho apresentado na tarefa até aquele momento. Maria reinicia a música. Paulo começa a bater palmas, acompanhando o ritmo. José imita o amigo. Porém, Joana, exaltada, diz para José, segurando em suas mãos, que não era para bater palma, mas apenas prestar atenção na música. José abaixa as mãos. Paulo para de bater palmas imediatamente e passa a olhar para Maria, de canto dos olhos.

Maria mais uma vez para a letra da música no seguinte trecho: “A barata diz que tem um perfume da Avon”. Ela pergunta para as crianças: “O que a barata diz que tem?”

José ignora a presença de Joana e rapidamente pega a figura do perfume e aponta para o alto e em direção a Maria. Francisco prontamente parabeniza José pelo comportamento. Paulo também mostra a figura para Maria. José, então, se levanta e vai até Maria, dizendo: “É perfume, é perfume”. Maria diz a José: “É perfume, você acertou. Agora, senta no seu lugar para continuarmos a música”. José imediatamente dá meia volta e caminha em direção ao seu lugar, sob o olhar atento de Joana. Paulo está feliz e sorrindo, por ter acertado todas as imagens e ter recebido o elogio de Francisco.

Maria retoma música. Ela diz para as crianças: “Vamos recomeçar, mas é só para ouvir, tá? Não precisam levantar”. José responde: “Tá”. Paulo movimenta a boca em voz baixa, seguindo o ritmo da música. Maria novamente pausa a música no refrão: “Ela usa detefon”. Francisco responde em voz alta, diversas vezes: “Ela usa detefon, detefon, detefon”. Paulo levanta o fantoche de palito detefon, enquanto José procura pela imagem na mesa. Francisco pergunta para José: “O que é detefon?” José sorri e diz: “Eu não sei”. Francisco pede para Paulo mostrar a figura para José. Paulo aponta a figura para José. José, na sequência, pega a figura na mesa e mostra para Francisco e Maria. Joana permanece em silêncio. Maria dá sequência ao restante da música e finaliza a atividade, pedindo para todos baterem palmas, comportamento que José faz com felicidade.

Fonte: Elaboração própria, a partir do acervo de filmagens do PADI (2014).

A execução de uma atividade em grupo inicialmente era percebida pelos pesquisadores como um espaço de expressão de comportamentos uniformes, iguais, pois possuíam como meta um objetivo comum. Logo, implicava a oferta de um único processo pelo professor a ser seguido pelas crianças. Contudo, nota-se, na interação estabelecida entre os atores, durante o desenvolvimento da atividade, uma interface distinta da intencionada inicialmente, cuja homogeneidade na apresentação do comportamento esperado por cada pessoa participante rompeu com as fronteiras previamente intencionadas. Apesar de a ação pedagógica possuir uma homogeneidade interna, um propósito dividido entre os professores, que foi determinado no PIS, com fronteiras externas nítidas para eles, quando envolve as crianças, a situação que gera o processo aprendizagem se altera e, com ela, a qualidade da interação social. Na atividade, os comportamentos e a interface comunicativa passaram a ser construídos de modo dinâmico,

incorporando ao processo inicialmente estipulado pelos professores novas e diferentes formas de manifestação, que precisam vivenciar, compreender e expressar o sentido da atividade.

Essa diversidade de comunicação crítica à existência de algo puro e anterior é uma forma de expressão de sentido ideal, no qual as identidades e os modos de se comportar são critérios para estabelecer uma unidade. No plano dos discursos, a linguagem põe em oposição a atuação de Paulo e José, bem como diferencia o comportamento e a interação dos professores entre si e com as crianças. Durante a execução da atividade pedagógica, a identificação do sentido entre os participantes dependeu de uma negociação das fronteiras, visto que o sentido nunca aparece individualmente, mas em oposição. José, diferentemente de Paulo, tinha que negociar no processo da atividade sua autorrevelação com Joana.

Joana compreendia a comunicação como uma forma de imperativo, que atua sobre a pessoa enquanto um fenômeno disciplinar. No ato de educar, a autorrevelação de José precisa ser ajustada à forma preestabelecida por Joana. A autorrevelação não é entendida como uma expressão situacional, fruto do processo que constrói na vivência da pessoa a autotransformação. Havia a crença, em Joana, de que o processo produziria um único sentido, uma abstração, com propriedades substanciadas no processo fechado e ordenado de ações.

Paulo aproximava-se do tipo ideal, e sua autorrevelação era reforçada e estimulada. A vivência, para José, impunha a sua vontade se expressar, romper com o imperativo olhar de Joana. Naquele processo, a solicitação de Paulo e José gerou uma situação igual para ambos: sinalizar a imagem correspondente à ordem da letra da música, porém, o viver significou para as crianças a emergência de pensar suas identidades. A identidade de uma pessoa não é firmada do nada, ela nasce na comunicação havida na inter-relação social, portanto, tanto as identidades quanto as identificações mudam dentro das agências. José, a fim de participar do processo da atividade, precisou reagir, criar e se posicionar, com a intenção de manifestar sua autorrevelação.

Toda coordenação simbólica envolvia uma certa disposição dos professores em interagir com as crianças, estabelecendo um elemento em comum para o comportamento. A ação pedagógica não foi planejada para ser difícil, mas elaborada como um processo de interações que pode ser completado de forma ativa pelas crianças. Ao observar o desempenho de Paulo e José na atividade, podemos notar os diferentes ruídos em seus comportamentos, causados pela expectativa dos professores, os quais também são atores e possuidores de uma identidade que precisa se transformar na vivência. Algumas pessoas são mais maleáveis e conseguem operar uma mudança no comportamento, dependendo da situação, enquanto outras são mais rígidas. A flexibilidade para vivenciar os processos educacionais cria mais condições de aprendizagens,

contudo, esse fator depende da comunicação e da autonomia que o diálogo pode oferecer, para controlar a própria vida.

Quando José, consciente de ter selecionado a imagem correspondente à letra da música, se levanta da cadeira, dribla a arbitragem de Joana e se dirige a Maria, repetindo a palavra correspondente à imagem, Maria, ao optar pela comunicação, instaura na interação com José não um imperativo, mas uma condição para escolher e produzir um sentido para seu comportamento. O sentido não é algo que uma pessoa carrega consigo, todavia, trata-se da relação que firmamos internamente conosco e com os outros. O sentido não parte de um essencialismo, mas emerge das relações sociais desenvolvidas em plano de fundo cultural.

Paulo, mais flexível, agiu com naturalidade no processo, não se opôs aos limites determinados pelo processo da atividade intencionado pelos professores. A seu tempo, ele demonstrou as imagens que eram solicitadas pela professora Maria, ação que valida o seu desempenho, o qual era elogiado pelos professores Maria e Francisco. De outro lado estava José, mais reativo, em parte por ter seu comportamento arbitrado por Joana, a qual deliberava sobre as suas escolhas, permitindo-as ou censurando-as. Em graus diferentes, os professores, a partir do ambiente criado por eles, somados às crianças, ensejaram uma agência que modulava os afetos e as emoções, a comunicação com as palavras e o comportamento dos corpos.

A sala de intervenção pedagógica configurou um espaço de convivência, com ofertas de processos de construção social de sentido, onde a vivência do professor e da criança, apesar de ser diferente, permitiu, mesmo com empecilhos, um fluir de certa maneira particular, pois havia um convite para o diálogo. Cada interação desenvolvida nessa atividade teve uma particularidade, uma interface específica, a qual possibilitou a diferença como expressão das emergências individuais.

Toda interação social produz um sentido, entretanto, nem todo sentido produzido é aquele inicialmente intencionado pelo processo a ser vivido. A construção social de sentido depende de um processo no qual tanto os professores quanto as crianças, ao vivenciar os afetos e suas emoções, nas interações sociais, possam se transformar mutuamente. A linguagem nada mais é do que um suporte para as emoções serem vivenciadas pelos seres humanos nos convívios sociais e produzirem uma pluralidade de sentido, através de diferentes identidades convivendo e dialogando simultaneamente. O processo intencionado pelo professor produz, na vivência da criança, diferentes sentidos. As representações obtidas pelo processo foram constituídas na experiência individual de forma diferente entre os atores, mas cada ação desenvolvida tinha a preocupação coletiva dos pesquisadores de convergir entre os atores, de

modo a estabelecer a consciência de que a prática educacional realizada tinha como cocriadores os professores e as crianças.

3.3 A expressão do histórico de conversas: o campo dos signos

Os alunos, na qualidade de Atores, não se desenvolvem e aprendem por descoberta, de modo solitário. No processo pensado pelos pesquisadores não há a menor intenção de induzir o comportamento da criança, nessa direção, durante a ação pedagógica, cujo efeito retiraria do educando a atenção do conteúdo presente no processo de inter-relação social, o qual compartilha a intenção dos professores e o material pedagógico circulante que sustenta e adquire valor social, nesse movimento de transferência de um agente a outro. Não há, portanto, uma insistência do professor na realização da atividade pela criança de forma autônoma, como se a aquisição do conhecimento fosse realizada para a compreensão das propriedades do objeto manipulado ao longo da ação pedagógica. Muito pelo contrário, como a manipulação dos símbolos na ação pedagógica, esta elabora um sentido, em cada agente da interação.

Distante de uma perspectiva de aprendizagem individualista, faz-se necessário empreender uma análise mais materialista do movimento entre os atores com os signos, a partir do espaço de pesquisa, de sorte que seja possível compreender, com base no ritual de compartilhamento simbólico, o processo de preenchimento da arbitrariedade – possibilidade de escolha individual – presente em cada significado posto em circulação, disponível na interface da ação pedagógica, através dos materiais pedagógicos e de apoio, bem pressuposto na intenção de cada professor, representada no PIS ou gerada na comunicação estabelecida em função de necessidades concretizadas na interioridade do contexto da sessão de intervenção pedagógica. Na verdade, a criança não aprende algo sobre o fenômeno ensinado pelo professor individualmente, mas com a vivência significativa sobre o modo de utilizar tal objeto, nas inter-relações sociais. Busca-se sempre estabelecer, na comunicação, um domínio linguístico, afetivo, emotivo e simbólico em comum, que constrói a dimensão simbólica da linguagem.

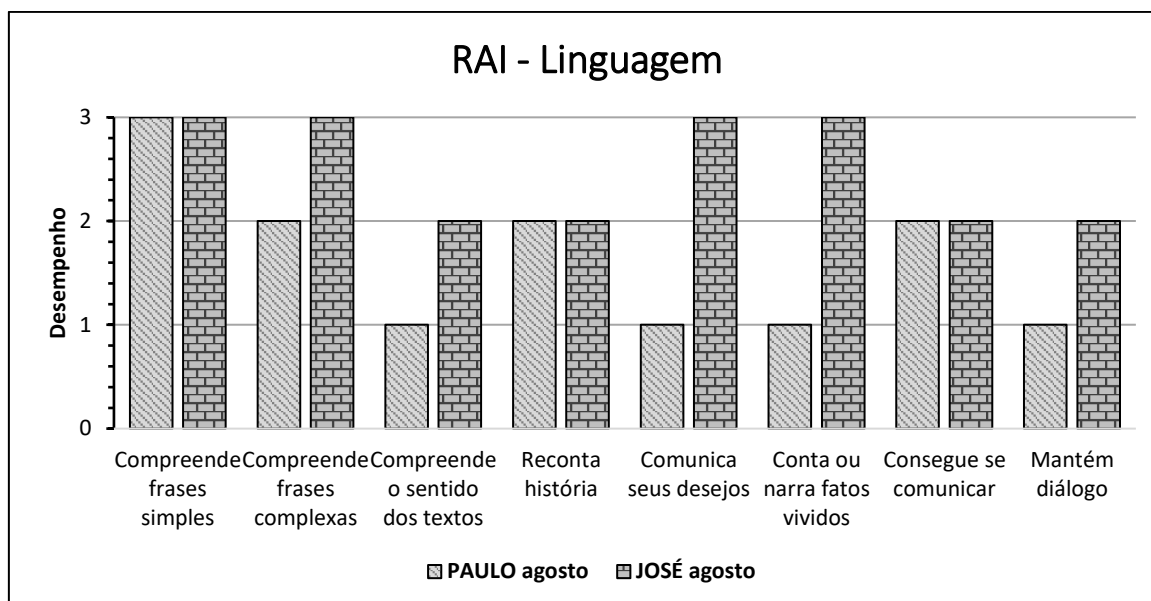
Em virtude disso, vê-se que o espaço de inter-relação social é vivo e está em constante movimento de transformação. De fato, isso ocorre sustentado pela comunicação que a agência ensino/aprendizagem promove entre as pessoas envolvidas socialmente, sem a qual os pilares para instaurar uma vivência com os elementos reflexivos e de ação, para promover o ensino cultural e a aprendizagem social, não se fixariam e, conseqüentemente, não aconteceria o fluir das vivências interpessoais na produção social de sentido. Nesse fluir, cada vivência surge

diferente da anterior, visto que cada forma de estabelecer o diálogo em um contexto apresenta a possibilidade de suscitar modificações nas configurações comportamentais típicas das pessoas, alterando a interação que está a ponto de acontecer. Essa característica confere a cada pessoa imersa em um contínuo relacional simbólico um caráter individual, o qual representa um modo ímpar de ensinar a comunicação e os comportamentos interacionais, como fica evidente, ao se analisar a seção anterior.

Quando as pessoas interagem, elas estão inseridas nos domínios linguísticos a partir dos quais a comunicação ocorre. Este é o veículo pelo qual acontece a interação social, que, sem dúvida nenhuma, necessita fundamentalmente do contato e da interação entre as pessoas. Cada agente, professor e criança, é um observador e um criador de um dinamismo que inclui, no intervalo de tempo da interação entre duas pessoas, passado e presente, a comunicação. Esta, por sua vez, é uma constante sucessão de correlações de processos que, em seu desenvolvimento, vai construindo, na vivência individual, através da apropriação dos significantes compartilhados na interação, um sentido cuja existência tem uma matriz de natureza social e psicológica, a qual permite sempre a vivência dialogada da reflexão e criação de algo novo.

O ensino e a aprendizagem emergem na qualidade de fenômeno, dentro da linguagem. A intenção, o pensar e o agir fluem na experiência de forma congruente, quando os atores estão mergulhados nessa dimensão linguística, cuja vivência compartilha os significantes presentes inter-relação social, a fim de prover uma identidade passível de produzir um sentido, contudo, com potencial e base de modificação estrutural futura. Ao se analisar o registro do RAI (Gráfico 4), no indicador linguagem, do mês de agosto, evidencia-se uma alteração nas capacidades entre as crianças. A mudança obtida altera o sentido de ser e estar na interação social, transformação proporcionada pela rede de inter-relação social constituída nas sessões de intervenção pedagógica, por meio da comunicação entre os atores. Ao adquirir novas competências, uma nova interface surge no campo de intervenção, a partir da qual novas identidades podem ser e são estabelecidas na interação comunicativa propiciada pelo contexto.

Gráfico 4 – RAI do mês de agosto de Paulo e José



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do PADI (2014).

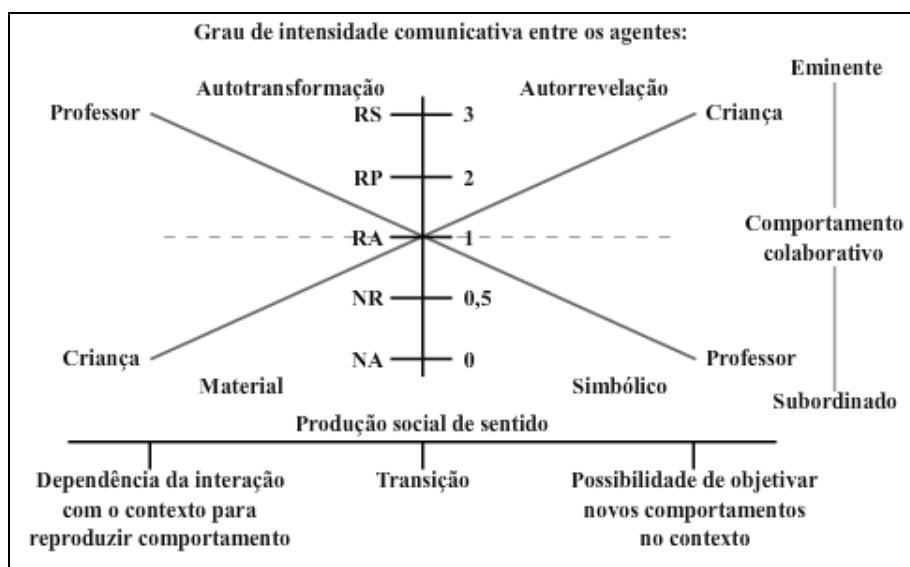
O índice de desempenho, representado no gráfico acima, permite identificar algumas capacidades semelhantes entre as crianças, no indicativo linguagem do RAI. Paulo e José apresentaram, no mês de agosto, um desempenho semelhante em três itens: compreende frases simples, reconta história e consegue se comunicar. No primeiro item, ambas as crianças revelam capacidades semelhantes para compreender frases simples com autossuficiência; no item seguinte, recontar história, o índice obtido sinaliza a necessidade da presença do professor, de modo a prover apoios singulares para cada criança produzir um sentido; no último item, consegue se comunicar, a situação anterior se repete, prescrevendo a presença do professor no processo elaborado pela criança. Há uma diferença expressiva nas capacidades entre ambas, nos demais itens do indicativo. Nos itens compreende frase complexa, compreende o sentido dos textos, comunica seus desejos, conta ou narra fatos vividos e mantém diálogo, José demonstra uma necessidade de interação com o ambiente, diferente da apresentada por Paulo. São as distintas necessidades ressaltadas pelas crianças que demandarão um protagonismo específico dos professores, cuja ação será otimizada pelas necessidades individuais de cada criança.

É importante destacar que o índice de desempenho demonstra o comportamento das crianças percebido pelos professores, nas sessões de intervenção pedagógica. Cada item dessa graduação enfatiza o comportamento com a linguagem e o grau de ação dos seus atores, professores e crianças, na inter-relação social. Uma vez que o registro do RAI indica ao professor a necessidade de cada criança, ele também sinaliza a qualidade da interação, o tempo despendido para realização da atividade e o ajuste comportamental e comunicativo que precisa

ser oferecido, durante a sessão de intervenção pedagógica. Assim, entre o indicador de desempenho 0 (Não foi apresentado – NA) e o indicador 3 (Realiza satisfatoriamente – RS) se desvela para o professor um campo de ação – uma agência – no qual a intensidade da interação comportamental e comunicativa com a criança pode ser dosada de acordo com o esquema seguinte (Imagem 4). O professor orienta sua ação pelo desempenho demonstrado por cada criança e pelos objetivos fixados no PIS.

Os indicadores de avaliação empregados para medir o desempenho das crianças representam uma interação específica. Portanto, cada item do indicador de desempenho corresponde a um modo de pensar e agir dos atores. Segue uma descrição para o índice de desempenho: Não foi apresentado (NA) significa que o comportamento avaliado não foi demonstrado pela criança, na sessão de intervenção; Não realiza (NR) indica que a criança não consegue desempenhar a atividade proposta; Realiza com ajuda (RA) quer dizer que executa a atividade com o apoio dos professores; Realiza parcialmente (RP), que efetua a atividade com pouco apoio externo; com Realiza satisfatoriamente (RS), a criança cumpre a atividade com autossuficiência, sem precisar de nenhum tipo de apoio externo oferecido pelos professores.

Imagem 4 – Protagonismo dos atores na ação pedagógica



Fonte: Organizada pelo autor.

Com a intenção de compreender o protagonismo do professor, na interação com as crianças, é preciso identificar o importante papel na organização, produção e compartilhamento dos recursos materiais e simbólicos, na ação pedagógica, com a intenção de efetivar a comunicação com a criança. Todo o aparato linguístico oferecido pelos professores, nesse espaço de interação social, deve configurar para as crianças uma interface comunicativa na

execução da atividade. Para isso acontecer, a ação comunicativa entre os atores é uma importante medida, visto que ela indica o posicionamento em que cada agente precisa se engajar.

Ao se observar a imagem acima (Imagem 4), nota-se, na metade representada pela autotransformação, algumas coordenadas para orientar a ação pedagógica, por meio do índice de desenvolvimento expresso no RAI. A cada posição indicada, a exigência sobre o professor se altera. No comportamento colaborativo, quanto menor for o índice de desempenho obtido pela criança, a ação do professor será maior, e vice-versa. A capacidade de autotransformação da criança está relacionada a uma codependência da interação com o contexto, para re/produzir um signo. Quando a criança apresenta o índice de desenvolvimento NR, NR e RA, o comportamento colaborativo do professor é mais ativo, já que a criança depende de organização de processos sociais, sistematizados pelo professor, para aprender. Isso quer dizer que a criança depende daquele circuito de interação social, implementado a partir do contexto organizado com os recursos materiais disponibilizados pelo professor. Como se nota, o comportamento colaborativo com crianças desse nível serve para o professor, por meio da comunicação, oferecer os recursos e as possibilidades para as crianças superarem os desafios impostos pela atividade.

Em virtude disso, a autotransformação configura um movimento com origem na interação social, pautada na condução do comportamento da criança, pelo professor, nos recursos materiais compartilhados durante a ação pedagógica. O professor encarrega-se de manifestar, na interação com a criança, as condições materiais necessárias para ela aprender e transformar sua vivência. No movimento de autorrevelação, acontece uma gradual inversão no protagonismo dos atores. Nesse movimento, o protagonismo do professor, na ação pedagógica, tende a mudar de aspecto, de sorte que o conversar da criança configura a qualidade de sua participação. Como a capacidade comunicativa da criança em objetivar ações com sentido coletivo, organizado simbolicamente, a ação pedagógica é organizada pela comunicação estabelecida entre os atores. A dimensão moderadora no conversar é predominantemente simbólica, repleta de formulações linguísticas voltadas para as relações materiais. A ação pedagógica inicialmente ritualizada perde força, na dinâmica de interação, passa a dividir espaço com os elementos simbólicos apropriados pela criança. Com o objetivo de motivar a produção social de sentido, o professor precisa amoldar os materiais pedagógicos e de apoio, pela interação comunicativa com a criança. Todavia, na vivência da atividade, a criança precisa ser incentivada pelo professor a dialogar para aprender e compartilhar os sentidos intencionados no seu fluxo de viver.

O ponto de transição entre capacidade de autotransformação e autorrevelação, cuja confluência aponta uma vinculação entre a dimensão material e simbólica mais definida, marca uma passagem com uma barreira cognitiva tênue, na qual a criança depende da interação com o professor, contando com processos pedagógicos organizados e executados na ação e na reflexão, a fim de re/produzir na vivência o compartilhamento dos signos entre os atores. Contudo, o sentido objetivado pela criança é conformado por seu repertório simbólico. As fronteiras são determinadas pela ação do professor e da criança, em conjunto, na qual a intensidade de cada protagonista precisa ser medida. A ação do professor sobre a criança não pode ser predominante, mas também não pode ser insuficiente, já que os recursos materiais e simbólicos são indispensáveis para a criança aprender, produzir e compartilhar sentido, por intermédio da linguagem.

Ao pensar o protagonismo do professor para a produção social de sentido da criança, identifica-se um movimento que coincidentemente oferece ao professor a possibilidade de vivenciar, na ação pedagógica, diferentes identidades – uma com posição mais elevada, outra mais harmônica e outra subordinada ao desempenho da criança. Assumir uma dessas identidades depende apenas do desempenho apresentado pela criança. O diálogo, nessa estrutura de interação, proporciona ao professor um afinado ajuste na comunicação e no compartilhamento de recursos com a criança. É um processo importante, destinado a promover a aprendizagem da criança e, nessa confluência de significados, estabelecer processos organizados de produção social de sentido.

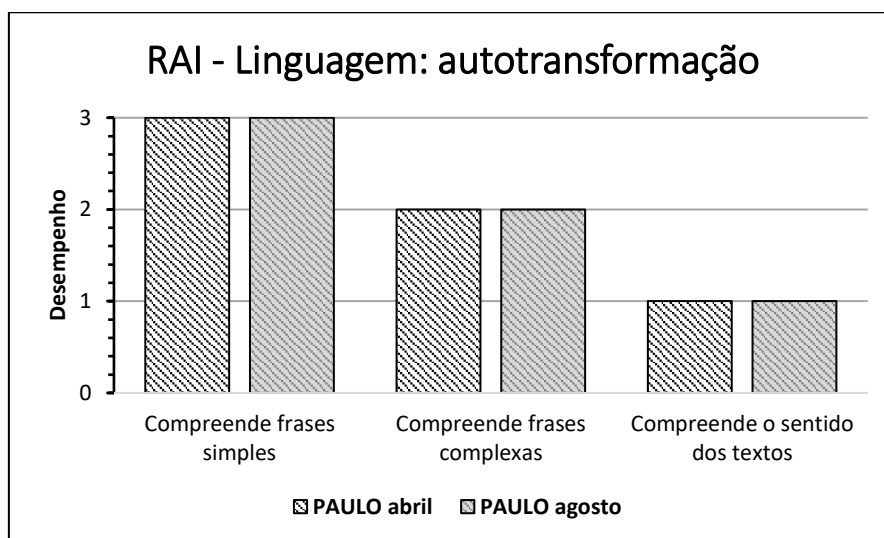
O constante movimento de transformação provocado na identidade do professor, ao longo do processo de intervenção pedagógica, pode ser compreendido por intermédio do movimento cambiante concretizado pela criança, no qual a consonância entre ambos está de acordo com os dados expressos nos gráficos a seguir, contendo comparativos entre os meses de abril e agosto de Paulo e José, divididos em autotransformação e autorrevelação. Não é feita a comparação entre si, quanto às diferentes capacidades reveladas pelas crianças, especificadas pelo RAI, mas se busca responder como essas diferentes capacidades são conformadas por cada criança, no percurso de intervenção pedagógica. Portanto, cada criança é comparada com seu próprio índice de desempenho, cujo processo de desdobramento histórico, dentro das ações pedagógicas, compõe uma ontologia individual específica. A partir dessa comparação de desempenho, é possível obter a gênese, ou seja, as múltiplas determinações que compuseram na criança os elementos que lhe proporcionaram o aparecimento de novas capacidades.

Em função desse fator, não se pode descartar o protagonismo dos atores nos processos de inter-relação social, organizados para instaurar uma interface que permite oferecer polos

específicos de interação, cujo objetivo principal é a oferta de condições para as diferentes identidades vivenciarem formas de dialogar, através das distintas capacidades apresentadas no contexto, de sorte a estimulá-las cooperativamente a proporcionar novas aprendizagens e produzir sentido.

O desempenho comparado de Paulo, entre o mês de abril e agosto (Gráfico 5), indica como se sucedeu a sua vivência nas sessões de intervenções pedagógicas, realizadas até aquele momento, sobre a capacidade de autotransformação. É importante destacar que essa sequência de dados promove uma agência para o professor, cuja análise será feita na sequência, com a organização do PIS e o desenvolvimento das cenas.

Gráfico 5 – Desempenho comparado de Paulo nos meses de abril e agosto sobre a capacidade de autotransformação



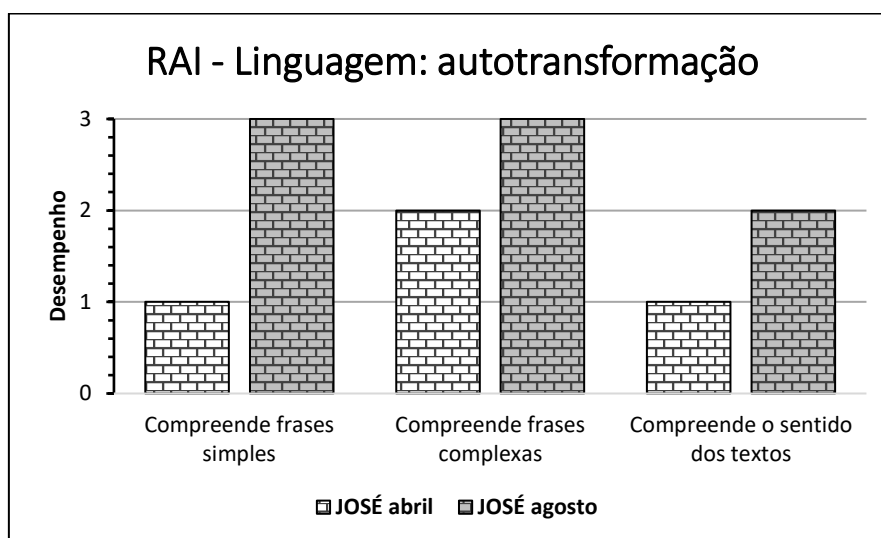
Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do PADI (2014).

É possível perceber, na vivência de Paulo, uma certa estabilidade nos itens compreende frases simples, compreende frases complexas e compreende o sentido dos textos. Os três itens se mantêm constantes, de um registro para outro. Porém, como foi expresso anteriormente, a descrição não substitui o descrito, apenas fornece uma representação, para pô-la no âmbito reflexivo. Logo, será preciso entender como esses dados se manifestam na experiência vivenciada por Paulo, de acordo com a ordenação simbólica fixada na sessão de intervenção pedagógica, visto que o comparativo não significa que novas competências não foram aprendidas pela criança, pois as situações de intervenção são diferentes.

O índice de desempenho obtido por José, entre os meses de abril e agosto (Gráfico 6), mostra que sua vivência nas sessões de intervenção pedagógica conseguiu promover uma

transformação na sua capacidade de autotransformação. Essa mudança também decorreu do processo de vivência realizado no mesmo ambiente contextual experienciado por Paulo. No entanto, a intensidade do protagonismo do professor, como veremos a seguir, será distinta na interação efetivada entre ambos, já que cada criança apresenta um índice. Essa modulação no comportamento dos professores possibilitou a José obter um ganho significativo na sua capacidade de autotransformação, ou seja, de compreender a experiência linguística compartilhada naquele contexto de intervenção pedagógica autossuficiência, enquanto Paulo se manteve constante em suas capacidades. Destaca-se, mais uma vez, que o índice apresentado por Paulo não significa falta de transformação, na medida em que essa análise só pode ser realizada a partir do processo de intervenção.

Gráfico 6 – Desempenho comparado de José nos meses de abril e agosto sobre a capacidade de autotransformação

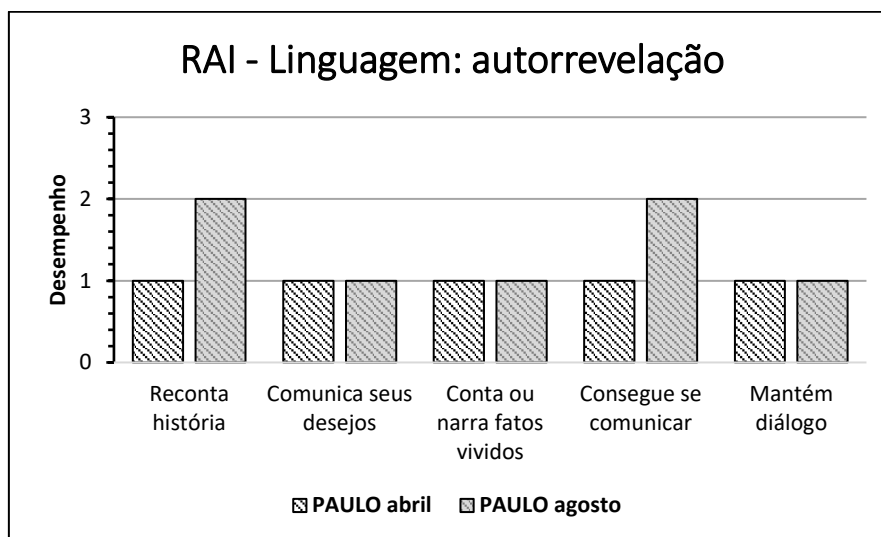


Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do PADI (2014).

A postura reflexiva de Paulo, expressa pela capacidade de autorrevelação (Gráfico 7), é igualmente alterada de um mês para outro, em dois itens: reconta a história e consegue se comunicar. Embora Paulo possua uma personalidade mais introvertida, na comparação entre o índice obtido nos meses de abril e agosto, obteve um significativo aumento na capacidade de autorrevelação, a qual avança na direção de promover uma maior manifestação individual, durante a vivência. O aumento significa que a atividade, a qual antes era predominantemente realizada por Paulo, com o apoio do professor, se transforma, no processo de intervenção, em uma capacidade que ora demanda o apoio do professor, ora é feita com maior autossuficiência,

condição que altera sua percepção sobre o contexto, já que, quando essa competência é solicitada pelo professor, o incentivo para ela se manifestar não é prioritariamente externo.

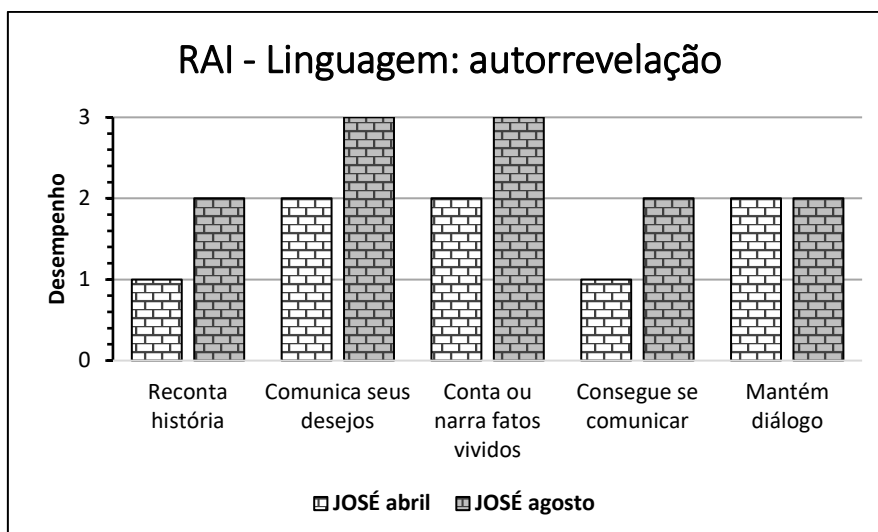
Gráfico 7 – Desempenho comparado de Paulo nos meses de abril e agosto sobre a capacidade de autorrevelação



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do PADI (2014).

A capacidade de autorrevelação de José, por sua vez, demonstra um aumento, como se constata no comparativo de desempenho entre o mês de abril e agosto (Gráfico 8), nos itens reconta a história, comunica seus desejos, conta ou narra fatos vividos e consegue se comunicar. No item mantém diálogo, o índice registrado em agosto é igual ao de abril. Nos itens comunica seus desejos e conta ou narra fatos vividos, José age com autossuficiência, sem requerer nenhum tipo de apoio externo, circunstância que lhe confere um contato maior com a realidade comunicativa provocada pela vivência compartilhada na ação pedagógica. Nos itens reconta a história, consegue se comunicar e mantém diálogo, José precisa, de forma descontinuada, da ajuda do professor, para execução das atividades que demandam essas capacidades. A participação do professor, a partir desse índice de desempenho, evidencia outra qualidade, pois sua ação passa a apresentar intervalos desiguais, marcados por interrupções intencionais, com a intenção de permitir a interação mais ativa da criança, na organização de processos simbólicos, a fim de resolver as necessidades sociais e individuais envolvidas.

Gráfico 8 – Desempenho comparado de José nos meses de abril e agosto sobre a capacidade de autorrevelação



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do PADI (2014).

Averigua-se que o desempenho de cada criança, dentro dos aspectos de autotransformação e autorrevelação, revela características distintas entre si. A fim de promover a vivência comunicativa em situações de ação pedagógica compartilhada, as diferenças devem ser exploradas pelo professor, com o objetivo de transformá-las. Evidenciam-se, ao se observar os índices obtidos por Paulo e José, nos meses comparados, capacidades variadas, nas quais o agir e o pensar podem se manifestar com autossuficiência, enquanto, em outras capacidades, ainda estão dependentes da ação do professor para organizar a linguagem. A diversidade entre as capacidades das crianças estimula o professor a promover uma interface comunicativa diferenciada para cada aluno. Apesar de a seção de intervenção pedagógica oferecer os mesmos materiais pedagógicos e de apoio para ambas crianças, a configuração da ação pedagógica depende do protagonismo do professor.

Compreende-se a inter-relação social estabelecida na ação pedagógica entre professor e criança como uma plataforma que possibilita as diferentes capacidades de vivenciar a mesma experiência. Cada pessoa envolvida nessa interface comunicativa, gerada pela organização da sessão de intervenção pedagógica, é regida pela intenção do professor, organizada no PIS. Os registros do RAI, somados aos procedimentos indicados no PIS, garantem ao professor um tipo de protagonismo que será implementado individualmente com cada criança, com a intenção de desenvolver sua capacidade de refletir e agir no contexto, postura de ensino que almeja motivar a aprendizagem da criança, estimular sua compreensão e comunicação, a partir do viver, através dos significantes compartilhados entre as pessoas. Essa vivência se organiza em processos de re/produção de sentidos consensuais, cujo constante movimento gera um fluxo contínuo de transformações na forma de elaborar os sentidos expressos.

Em vista do conteúdo exposto acima, o PIS elaborado pelos pesquisadores para a sessão de intervenção 15, demonstrado a seguir, no Quadro 9 (o PIS, na íntegra, encontra-se no Anexo E), buscou contemplar a diversidade de capacidades expressa pelas crianças no RAI. A organização dos significantes compartilhados entre professores e crianças, na sessão de intervenção pedagógica, realizada no dia 25 de agosto de 2014, possuía como tema geral a cantiga popular “A canoa virou” (Imagem 5), ilustrada pelo autor desta pesquisa.

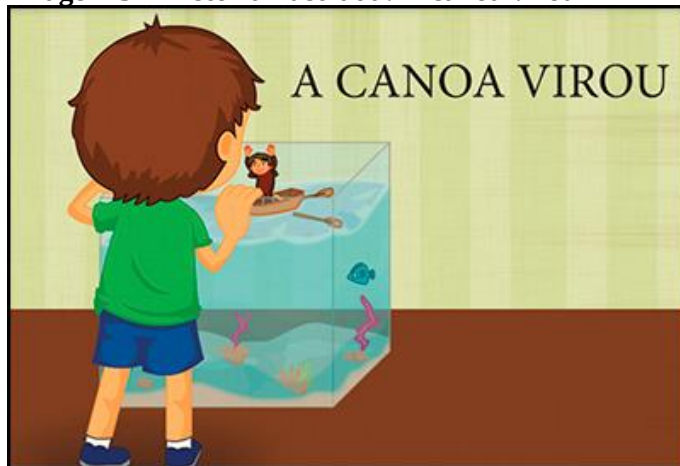
Quadro 9 – Plano de Intervenção Semanal nº 15

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
1. Leitura, interpretação, sequência lógica e ludicidade	1- Ser capaz de: Compreender os fatos narrados e relembrar a sequência da música, interpretar os gestos apresentados e associá-los a trechos da música	1.1 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 cantada (APOIO DA ESCRITA, IMAGENS DA SEQUÊNCIA). Exemplo: a) A CANOA VIROU b) QUE NÃO SOUBE REMAR c) SE EU FOSSE UM PEIXINHO

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do PADI (2014).

Com a intenção do professor organizada no PIS, seus conteúdos, objetivos e procedimentos se alinham, a fim de estabelecer um processo de vivência capaz de compartilhar entre os atores os significados oferecidos pela atividade focalizada, a partir do tema central na ação pedagógica, produzindo sentido social.

Imagem 5 – História ilustrada: A canoa virou

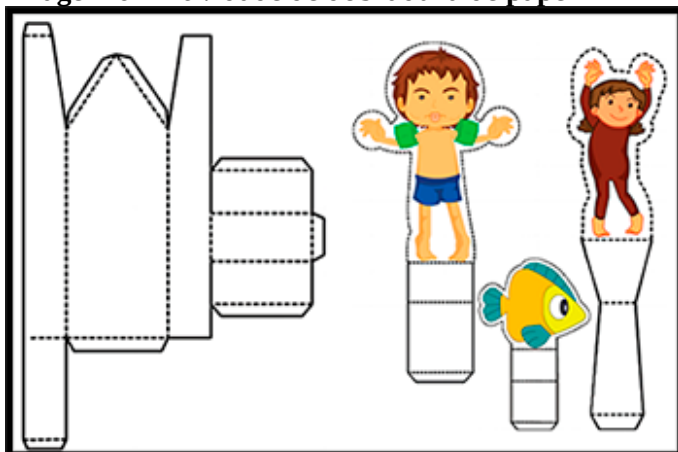


Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do PADI (2014).

A organização da atividade selecionada para análise (Quadro 9) consiste em oferecer, na ação pedagógica, um conteúdo que proporcione à criança a leitura e a interpretação da história ilustrada “A Canoa Virou”. Os objetivos traçados pelos pesquisadores, nessa atividade, pretendem desenvolver a capacidade da criança de compreender e relembrar a sequência da história, por intermédio da linguagem e do compartilhamento de imagens relacionadas às ações executadas pelas personagens, os quais precisam ser ordenados, seguindo a trajetória lógica da história. As características que demonstram o protagonismo do professor estão presentes na ordenação dos procedimentos que ele deve adotar, para orientar a sua comunicação com a criança, ao longo da ação pedagógica.

Os professores precisam dramatizar a letra da história “A Canoa Virou”, simulando as situações indicadas pela narrativa com as dobraduras de papel feitas com os elementos principais da história: a imagem do menino, da menina Maria, do peixe e do barco (Imagem 6). A confecção dos elementos da história fica a cargo das crianças, cuja tarefa seria recortar, pintar, dobrar e colar cada imagem dos personagens. Os personagens produzidos pelas crianças servem de apoio para a dramatização dos professores. Além das dobraduras de papel, os professores, com a finalidade de adotar uma postura comunicativa com as crianças, estavam livres para utilizar o espaço disponível de forma lúdica, como fica evidente na descrição das cenas.

Imagem 6 – Atividade de dobradura de papel



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do PADI (2014).

É preciso enfatizar que as ações realizadas pelos pesquisadores, descritas anteriormente, objetivam a organização do espaço e também a ação pedagógica. Todos os elementos ordenados intencionalmente, para estabelecer o protagonismo do professor, não são meramente símbolos convencionais implementados entre os pesquisadores, mas se trata de comportamentos condicionados – condições – que precisam adquirir movimento, dentro daquele contexto

carregado de intenção. Por conseguinte, é preciso compreender que há uma relação de reciprocidade do movimento de pensar o espaço e a ação que nele ocorre. A ação pedagógica constitui um campo no qual os signos são compartilhados e, nesse processo, formam uma complexa trama de significados, de sorte que descoberta dos sentidos construídos socialmente pelo observador externo requer uma interpretação intersubjetiva do fenômeno. Toda intenção dos professores na ação social tende a fundir os significados compartilhados às ações produtoras de sentido com os signos. A sociabilidade dos símbolos se dá pela ação social, através de um ato criativo dos atores, composto de processos inéditos, ímpares etc., como demonstrado a seguir, na descrição da atividade da Cena 3 (Quadro 3).

Quadro 10 – Cena 3

Situação: Maria, Francisco, Paulo e José estão sentados em duas mesas juntas, em pares. Maria faz par com José e Francisco, com Paulo. Joana não participava mais do projeto, por motivos pessoais. A construção das dobraduras de papel já tinha sido feita pelas crianças. Maria é quem conduz essa etapa da atividade.

Ato 1 – Maria entrega para as crianças as dobraduras de papel prontas, feitas anteriormente. Ela, segurando as dobraduras feitas por José, explica a dinâmica da atividade para os demais, do seguinte modo: “Nós vamos retirar de dentro do barco os personagens.” Francisco repete a ação de Maria, indicando a José o que fazer. Ele observa Paulo retirar do barco os personagens. Depois que os personagens foram retirados de dentro dos barcos, Maria pede às crianças para cantarem a música “A Canoa Virou”. Ela fala para o grupo: “Eu quero que vocês cantem a música que aprendemos.”

Ato 2 – Nesse momento, José, que brincava com as dobraduras, deixa cair o peixe de cima da mesa. Ele olha para Francisco, o qual prestava atenção em Maria, e comenta: “O peixe caiu de cima da mesa.” Francisco olha para José e retruca: “Pegue o peixe debaixo da mesa.” José afasta a cadeira e se abaixa para pegar o peixe. Paulo tenta ajudá-lo, mas não foi preciso, porque José já havia apanhado o peixe do chão. Depois de José pegar o peixe, Francisco o parabeniza, dizendo: “Muito bem!”

Ato 3 – Maria retoma o eixo da atividade e pergunta para as crianças: “Como é a música que aprendemos, aquela que lemos na história ilustrada?” José, empolgado, começa a cantar, mas não consegue desenvolver a letra da música. Ele pronuncia apenas: “Aaaaaa!”, esquecendo o restante da letra. Francisco, ao perceber o esquecimento de José, intervém e começa a cantar suavemente: “A Canoa Virou...” Paulo e José percebem o apoio oferecido e repetem junto de Francisco o refrão que ele acabou de cantar. Todos cantam juntos, uma vez, a música inteira.

Ato 4 – Maria, dando seguimento ao desenvolvimento da atividade, orienta Paulo a cantar, utilizando as dobraduras de papel, pois ela percebeu que José já brincava com as personagens, sob a observação atenta de Francisco. Ela indica às crianças: “Vocês têm que cantar, mas me mostrando o que acontece com cada personagem, em cada refrão da música.” Para ilustrar o que disse, Maria pega o barco de Paulo e começa a exemplificar o

comportamento que acabou de solicitar para as crianças fazerem. Manipulando a canoa com as mãos, Maria canta: “A Canoa Virou...” Ela não termina o refrão e pergunta a José: “O que a canoa fez, José?” José, que estava com a canoa na mão, tenta imitar o comportamento feito pela professora, porém, não consegue virar a canoa, sem fazer muito esforço. Enquanto a criança tentava virar a canoa com as mãos, sendo observado pelos demais, dizia: “Ela virou.”

Ato 5 – Maria decide cantar a música inteira, a fim de demonstrar para as crianças o comportamento que gostaria que as crianças tivessem. Ela seleciona e agrupa os personagens no centro da mesa, de acordo com a sequência em que eles apareciam na letra. A fim de ajudar no ritmo da canção, chamando a atenção das crianças para seus gestos, Maria cadencia o ritmo da música, batendo levemente sobre a mesa com uma das mãos. A estratégia surte efeito, pois Paulo se concentra na letra da música e deixa os personagens de lado. José, por sua vez, acompanhava a letra da música e repetia o que Maria fazia com os personagens. Porém, ele não agrupava os personagens, mas os colocava dentro do barco.

Ato 6 – De repente, Maria para de cantar, aproxima de Paulo todos os personagens, os quais ela havia agrupado anteriormente no centro da mesa, e pergunta: “Qual personagem precisa ser retirado do fundo do mar?” José, imediatamente, pega entre as dobraduras de papel a personagem Maria. Francisco apenas observa seu comportamento, sem nada dizer. Paulo fica pensativo. Ele não se recorda do nome da personagem. Maria retoma a letra da música e canta o refrão, acompanhada de Paulo: “Eu tirava a Maria do fundo do mar.” A professora olha para Paulo, apontando para as dobraduras, e pergunta: “Qual desses personagens é a Maria?” Paulo, imediatamente, seleciona a personagem correta em meio aos outros e a agrupa junto do barco. Maria e Francisco dizem: “Parabéns, Paulo!”

Fonte: Elaboração própria, a partir do acervo de filmagens do PADI (2014).

O protagonismo dos professores, na ação pedagógica, foi regido por uma rede dinâmica de comunicação instaurada entre os professores, as crianças e o material pedagógico e de apoio. A interação estabelecida pela professora Maria, pelo professor Francisco – que apoiava José, quando fosse adequado – e pelas crianças reflete o fluxo de vivência organizado e compartilhado pela linguagem. Nesse processo, a ação dialógica da professora Maria objetivava a construção de um contexto de intervenção agregador e afetivo. A intenção da atividade, como se nota no PIS, consistia em proporcionar uma vivência educacional, de sorte a aproximar as diferentes potencialidades das crianças de uma experiência de educacional capaz de produzir vivência de aprendizado que não estivesse assentada predominantemente no conteúdo.

Para integrar os comportamentos da criança ao que foi inicialmente intencionado no PIS, os professores procuraram adotar, durante a atividade, um clima afetivo e emocional mediado pela linguagem. Toda interação, seja para reforçar um comportamento, seja para indicar a criança como ela deve proceder, foi realizada por meio do diálogo. Em todos os atos que compõem a Cena 3, é possível destacar entre professores e crianças a comunicação feita com

frases simples – períodos simples – e frases complexas – períodos compostos –, estruturas sintáticas que serviram de mediadores para apresentar as diferentes vontades dos atores compartilhadas naquele cenário.

Quadro 11 – Diálogos da Cena 3 divididos em frases simples e complexas

Diálogos da Cena 3	
Frases simples	Frases complexas
Ato 1 – Maria: “Nós vamos retirar de dentro do barco os personagens.”	Ato 3 – Maria: “Como é a música que aprendemos, aquela que lemos na história ilustrada?”
Ato 1 – Maria: “Eu quero que vocês cantem a música que aprendemos.”	Ato 4 – Maria: “Vocês têm que cantar, mas me mostrando o que acontece com cada personagem, em cada refrão da música.”
Ato 2 – José: “O peixe caiu de cima da mesa.”	
Ato 2 – Francisco: “Pegue o peixe debaixo da mesa.”	
Ato 2 – Francisco: “Muito bem!”	
Ato 3 – Francisco: “A Canoa Virou.”	
Ato 4 – Maria: “A Canoa Virou.”	
Ato 4 – Maria: “O que a canoa fez, José?”	
Ato 4 – José: “Ela virou.”	
Ato 6 – Maria: “Qual personagem precisa ser retirado do fundo do mar?”	
Ato 6 – Paulo: “Eu tirava a Maria do fundo do mar.”	
Ato 6 – Maria: “Qual desses personagens é a Maria?”	
Ato 6 – Maria e Francisco: “Parabéns, Paulo!”	
Total: 13 frases simples	Total: 2 frases complexas

Fonte: Elaboração própria, a partir do acervo de filmagens do PADI (2014).

Os professores, com a intenção de estimular o desenvolvimento da capacidade de autorrevelação das crianças, potencial indicado no registro RAI e evidenciado nas sessões de intervenção pedagógica anteriores, promovem uma comunicação predominante simbólica,

organizada por uma fala composta principalmente por frases simples, já que permite uma compreensão melhor das crianças, como revela o RAI, no quesito autotransformação. Essa estratégia confere às crianças maior autossuficiência na interação.

Em vista disso, a professora Maria organizou sua fala em processos que comunicam as atividades baseadas na capacidade simbólica da criança, por isso, ela utiliza os personagens como apoio nas frases complexas as quais enuncia, na interação. Desse modo, o professor consegue estimular uma atmosfera interativa mais abstrata, envolvendo mais a dimensão simbólica, com pouco emprego de recursos materiais, para organizar a execução das atividades.

Quadro 12 – Cena 4

Situação: continuação da atividade.

Ato 1 – Maria avisa: “Agora, nós vamos fazer uma coisa bem legal, mas, José, você precisa olhar para mim.” José dificilmente faz contato visual com as pessoas. Paulo, ao perceber que José não olhou para Maria, fala para o amigo: “José, olha para ela!” Ele repete: “José, olha para ela!” Paulo está animado com a atividade. José, a seu modo, também está interessado. Maria, com a intenção de obter a atenção de José, senta-se mais próxima da criança. Na sua nova posição, ela fica de frente para as duas crianças. Maria, então, inclina-se na direção de José e, com voz segura e pausada, fala: “Eu vou fazer a mímica das ações da música, só não vou cantá-la.” José olha para Maria, indicando prestar atenção ao que ela fala. Paulo, depois de ouvir a professora, solta uma expressão de preocupação: “Vishhhh!” Maria, continua: “Vocês terão que adivinhar qual é a parte da música, tudo bem?” As crianças consentem, balançando afirmativamente com a cabeça. Ela continua: “Eu não vou usar nenhum dos personagens, somente as mãos.” A professora pega cada um dos personagens, mostra para as crianças e diz: “O barquinho, a Maria, o menino e o peixinho, eu não vou usar para me expressar, farei apenas mímica com as minhas mãos.”

Ato 2 – José, sempre que podia, brincava com os personagens da história. Francisco não intervinha no comportamento da criança, com a intenção de manter sua motivação para realizar a atividade. Maria pede a José: “Preste atenção em mim, pois, para fazer esta atividade, você precisa olhar para mim.” Paulo reitera o pedido de Maria, solicitando ao amigo: “Presta atenção nela. Vamos, José! Preste atenção.” José permanece brincando com os bonequinhos, até que Francisco intervém, dizendo para a criança: “Entregue o material para mim, vamos fazer outra brincadeira.” José, sem nada dizer, entrega sorrindo para Francisco cada um dos personagens. Francisco rapidamente retira todos do campo de visão de José. A criança fica desestimulada, debruça sobre a mesa, aparentemente sem prestar atenção. Francisco, que estava ao lado de José, pede para a criança, apontando para Maria: “Preste atenção ao que ela fala, a professora já vai iniciar a atividade.” José coloca as mãos na cabeça e permanece olhando para baixo. Francisco posiciona sua mão na frente do campo de visão de José e aponta com o dedo para Maria.

Ato 3 – Maria, continuando sua explicação, olha para Paulo e diz: “Vou começar a atividade, prestem atenção aos meus gestos.” Dando sequência a sua ação, ela junta as duas palmas das mãos em frente ao corpo e faz um gesto de balançar as mãos para esquerda e

para a direita. Depois, em um movimento brusco, ela vira rapidamente as mãos, invertendo a posição. Nesse momento, Maria pergunta para as crianças: “O que aconteceu?” Paulo fica pensativo. José olha para as mãos de Maria, mas não diz nada. Maria, ao perceber que tem a atenção de José, diz, olhando para ele: “Vou repetir o movimento.” Ela repete a atitude com as mãos da mesma forma que havia feito anteriormente. Ao terminar a ação, olhando para José, pergunta: “Agora, vocês sabem dizer o que aconteceu?” Paulo, que prestava a atenção, responde prontamente: “É peixe!” José, por sua vez, retruca: “Olha, quebrou!” Maria, voltando-se para as duas crianças, questiona: “O que quebrou?” As crianças ficam pensativas e ela inicia a resposta: “A ca...” Com o apoio oferecido pela professora, todos respondem, no mesmo ritmo: “...noa! Canoa.” Todos ficam contentes por terem conseguido cumprir a atividade. Maria e Francisco cumprimentam as crianças, dizendo juntos: “Parabéns!”

Ato 4 – Maria, ao prosseguir com a atividade, fala para todos: “Agora, vocês devem prestar atenção ao que vou fazer, para não se perderem, pois não vou falar nada.” Ela junta as duas mãos em frente e próximas ao corpo, faz biquinho nos lábios e movimenta as mãos juntas para frente do corpo fazendo um movimento uniforme de ziguezague, da esquerda para a direita. Quando Maria termina de fazer a mímica do personagem, ela pergunta para as crianças: “Qual parte da música imitei?” Paulo responde, empolgado: “Peixe. Foi o peixe.” José abaixa a cabeça na mesa, seu ímpeto de responder à pergunta passou, devido ao acerto da resposta do amigo. Maria pergunta para Paulo: “Como é o trecho da música que tem o peixe?” Paulo faz um esforço para se lembrar. Maria oferece um apoio e canta o trecho inicial da música: “Se eu fos...” Paulo se recorda e canta a frase inteira: “Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar...” Maria e Francisco parabenizam Paulo, batendo palmas juntos e dizendo: “Parabéns!” Paulo fica feliz. José levanta a cabeça e começa a prestar atenção em Maria.

Ato 5 – Maria aproveita o interesse demonstrado por José e o envolve na atividade, a fim de fazê-lo participar e interagir, porém, sem perder o contato com a outra criança, que está participativa. Então, ela chama Paulo de ladinho, com um gesto com a mão esquerda, enquanto fala olhando para José: “Vamos ver se o José vai adivinhar essa mímica, não é mesmo, Paulo?” Maria coloca as mãos na lateral do corpo e, no movimento circular, começa a mexer um braço de cada vez. Ela continua a fazer o movimento e pergunta para as crianças: “Que parte da música corresponde a esse movimento?” Paulo responde: “Nadando, você está nadando.” Maria percebe que o movimento que ela está executando é equivocado, pois permite a impressão de que ela está nadando, interpretação diferente daquela almejada. Então, ciente do equívoco, ela altera o movimento. Para isso, ela eleva um pouco mais o seu tronco e, com mãos em concha e ao lado do corpo, começa a balançar os braços para frente e para trás ao mesmo tempo. Maria repete a pergunta para as crianças: “Que parte da música é essa?” José permanece atento ao comportamento de Maria, ele olhou para a professora durante toda a execução da mímica, porém, os gestos da professora não lhe indicaram nenhuma pista. Francisco repete para as crianças a pergunta feita por Maria: “o que ela está fazendo?” Paulo respondeu: “Remando. Ela está remando.” Maria começa a bater palmas e a cantar o refrão da música, chamando com as mãos as crianças para cantarem juntas: “Foi por causa da Maria que não soube remar. Todos batem palmas juntos.”

Durante a interação, a professora Maria manteve a estrutura intencionada no PIS, em constante movimento de compartilhamento simbólico com a criança. Ao longo desse processo, não havia a perspectiva de o conteúdo ser aprendido na interação, mas vivenciado, visto que a criança, no processo educativo, não pode ser comparada a um recipiente vazio, a uma “tabula rasa”, que precisa ser preenchido na experiência oferecida pelo processo educacional. Pelo contrário, a vivência deve se desenvolver em um fluxo que permita a interpretação e a construção ativa da criança, diante do conteúdo disponibilizado pelo professor.

Para a educação atingir a qualidade das características expostas anteriormente, o professor precisa assumir seu protagonismo, nesse processo, com a intenção de preencher, através da comunicação, as etapas indispensáveis para a criança refletir e produzir a capacidade almejada. Assim, pode-se notar, no desenrolar da Cena 4, descrita acima, que a professora Maria fez um esforço para reconhecer as diferentes perspectivas individuais apresentadas pelas crianças, no processo de aprendizagem realizado durante a atividade proposta.

Por reconhecer que o desenvolvimento das capacidades dialógicas da criança depende de um intercâmbio intersubjetivo, a professora Maria aproveitou os momentos oportunos vivenciados na atividade pedagógica, para manifestar, no diálogo com a criança, mais frases complexas do que frase simples (Quadro 13), invertendo qualitativamente o cenário comunicativo estabelecido anteriormente – expresso no Quadro 11, diálogos da Cena 3. As crianças, por sua vez, expressaram, em resposta aos professores, mais frases simples do que frases complexas. Essa interface dialógica implementada pelos professores, na inter-relação social, visa à transformação da capacidade comunicativa da criança, por meio da discussão e da interação com os marcos de referência compartilhados.

Quadro 13 – Diálogos da Cena 4 divididos em frases simples e complexas

Diálogos da Cena 4	
Frases simples	Frases complexas
Ato 1 – Paulo: “José, olha para ela!”	Ato 1 – Maria: “Agora, nós vamos fazer uma coisa bem legal, mas, José, você precisa olhar para mim.” Ato 1 – Maria: “Eu vou fazer a mímica das ações da música, só não vou cantá-la.” Ato 1 – Maria: “Eu não vou usar nenhum dos personagens, somente as mãos.”
Ato 1 – Paulo: “Vishhhh!”	
Ato 2 – Paulo: presta atenção nela. Vamos, José! Preste atenção.	
Ato 3 – Maria: “O que aconteceu?”	
Ato 3 – Maria: “Vou repetir o movimento.”	

Ato 3 – Maria: “Agora, vocês sabem dizer o que aconteceu?” Ato 3 – Paulo: “É peixe!” Ato 3 – Maria: “O que quebrou?” Ato 3 – Todos: “Canoa.” Ato 3 – Maria e Francisco: “Parabéns!” Ato 4 – Maria: qual parte da música imitei? Ato 4 – Paulo: “Peixe. Foi o peixe.” Ato 4 – Maria: “Como é o trecho da música que tem o peixe?” Ato 4 – Maria e Francisco: “Parabéns!” Ato 5 – Maria: “Que parte da música corresponde a esse movimento?” Ato 5 – Paulo: “Nadando, você está nadando.” Ato 5 – Maria: “Que parte da música é essa?” Ato 5 – Francisco: “O que ela está fazendo?” Ato 5 – Paulo: “Remando.”	Ato 1 – Maria: “O barquinho, a Maria, o menino e o peixinho, eu não vou usar para me expressar, farei apenas mímica com as minhas mãos.” Ato 2 – Maria: “Preste atenção em mim, pois, para fazer esta atividade, você precisa olhar para mim.” Ato 2 – Francisco: “Entregue o material para mim, vamos fazer outra brincadeira.” Ato 2 – Francisco: “Preste atenção ao que ela fala, a professora já vai iniciar a atividade.” Ato 3 – Maria: “Vou começar a atividade, prestem atenção aos meus gestos.” Ato 3 – José: “Olha, quebrou!” Ato 4 – Maria: “Agora, vocês devem prestar atenção ao que vou fazer, para não se perderem, pois não vou falar nada.” Ato 4 – Paulo: “Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar.” Ato 5 – Maria: “Vamos ver se o José vai adivinhar essa mímica, não é mesmo, Paulo?”
Total: 19 frases simples	Total: 12 frases complexas

Fonte: Elaboração própria, a partir do acervo de filmagens do PADI (2014).

Na ação pedagógica, o professor e a criança possuem pontos de vista diferentes. A vivência da atividade pelos atores garante o protagonismo do professor na organização da interação com a criança, com o objetivo de avançar a sua capacidade de entender a situação, através do diálogo e da colaboração. Desse modo, na experiência pedagógica, cada pessoa se aproxima da realidade da outra, uma vez que tanto o professor quanto a criança possuem capacidades e pontos de vista distintos.

Nas duas cenas expostas, vê-se que Paulo interagiu mais do que José e a professora Maria mais do que o professor Francisco, na execução da atividade. Contudo, é a qualidade das interações e não a quantidade que serve de parâmetro para compreender toda a atmosfera criada, ao longo da ação desempenhada pelos atores. É fácil perceber, no desenrolar das cenas, que

tanto os professores quanto as crianças são representadas como pessoas construindo um modelo de comunicação, de modo a ajudá-los a entender a experiência compartilhada.

A professora Maria inicia a exposição dos procedimentos que compõem a atividade para as crianças, utilizando frases simples. O RAI de agosto de ambas as crianças demonstra, no índice de desempenho, que elas possuem a capacidade de compreender frases dessa natureza com autossuficiência. Todavia, na sequência da atividade, a professora Maria exerce o seu protagonismo e passa a ordenar sua fala, servindo-se frases complexas. O objetivo da densidade na organização do conteúdo do diálogo oferecido pelos professores consiste em prover, através da discussão e da colaboração, o estímulo para as crianças se expressarem na interação, já que coloca para elas um marco que suscita o apoio do professor, na construção do entendimento individual.

Ver as crianças como comunicadores capazes de promover a autotransformação e a autorrevelação altera a compreensão da intencionalidade do professor, na relação educacional. A criança, nessa vivência compartilhada, não é alguém incapaz de dialogar, de produzir sentido, seja interno, seja pela interação com o outro. Os professores foram importantes apoios, durante as cenas observadas. Em diferentes momentos da atividade, Maria e Francisco ofereceram apoio para o desenvolvimento das capacidades de autotransformação e autorrevelação de Paulo e José. Mediante o discurso, os professores colaboraram com as crianças e negociaram sua participação ativa na atividade, disponibilizando apoios para lembrar a palavra solicitada, para cantar a frase na qual ela se insere, para emitir o comportamento adequado para realizar a atividade etc. O protagonismo do professor criou, no contexto, um campo simbólico no qual o conhecimento intencionado previamente aparece dentro do discurso vivenciado, cuja difusão estabelece uma comunidade dialógica. Nela, a educação se manifesta também na intencionalidade da criança de compartilhar a experiência.

No início da Cena 4, Paulo constrói um intercâmbio de entendimento entre Maria e José, quando fala ao amigo para prestar atenção ao que diz a professora, depois de compreender que ele estava distante do comportamento necessário para executar a atividade. Em um contexto dialógico, a intersubjetividade se manifesta entre os atores e permite o intercâmbio de palavras, num movimento ininterrupto, de sorte a firmar uma atenção conjunta sobre objetos, processos, significantes, sentidos e ações comuns. Na situação exposta, é possível notar como as próprias crianças organizam a sua própria aprendizagem. José, ao contrário de Paulo, elegeu interesses particulares, dentro da atividade, como forma de participar daquela comunidade interpretativa.

Portanto, na inter-relação social dialógica, o compartilhamento intersubjetivo de intenções é dialético, composto de contradições substanciais para a produção social de sentido.

Nesse modelo de atividade pedagógica, o professor está mais interessado em produzir processos de interação social que gerem na criança a interpretação e a compreensão da experiência na vivência, obrigando-a a expressar suas próprias opiniões, pensamentos e ações, do que destacar o acúmulo de conhecimento factual – informativo – e a habilidade que ela apresenta ou não apresenta em executar determinada atividade.

Na cena descrita a seguir (Quadro 14), a criança é solicitada a conduzir a atividade, a fim de entender e alcançar as perspectivas da resolução de problemas que lhe são mais úteis para produzir as próprias operações discursivas e compartilhar, colaborativamente, o sentido intencionado com os demais.

Quadro 14 – Cena 5

Situação: continuação da atividade.

Maria: “Agora, quem vai fazer as mímicas são vocês, Paulo e José. Cada um de vocês vai se sentar aqui no meu lugar, eu vou dizer no ouvido o que é para fazer. Só não pode falar. Paulo, vamos trocar de lugar? Você vai se sentar aqui, eu vou te dizer o que você terá de imitar e José e Francisco terão que adivinhar a parte da música, combinado?” Paulo se levanta e se senta no lugar da professora. Maria passa as instruções no ouvido de Paulo sobre o que ele tem que imitar. A professora, voltando-se para o grupo, diz em voz alta: “Ele só não pode falar.” Paulo se prepara para fazer a mímica, ele posiciona as mãos juntas na frente do corpo e as deixa cair para um lado. Francisco pergunta para José: “O que foi que ele acabou de fazer?” José responde: “Eu não sei.” Maria solicita a Paulo: “Faça o movimento de novo, para ele olhar.” Paulo repete o gesto. Francisco e Maria perguntam para José: “O que aconteceu?” José sinaliza com a cabeça, indicando que não sabe o que representa o gesto de Paulo. Francisco oferece um apoio a José: “Acho que é uma ca... ca...” José completa a palavra: “Canoa.” Maria parabeniza José, batendo palmas e dizendo: “Parabéns!”

Maria fala para Paulo: “Agora, é a vez de José. Vamos trocar de lugar com ele?” Paulo diz, apreensivo: “Ai, ai, ai.” As crianças trocam de lugar. Maria lembra José das recomendações oferecidas para Paulo: só não pode falar. “Tudo bem, José?” A criança consente com a cabeça. A professora fala no ouvido de José o que ele tem que fazer. A criança, sem intenção premeditada de revelar, começa a falar a parte da música para Maria, na busca de confirmar o trecho que ele tem de imitar. Maria imediatamente e de brincadeira interfere na fala da criança; pedindo silêncio, ela faz gestos e diz: “Shhhhi, shhhhi, José... só com as mãos!” Maria espera a criança se acalmar e fala para ela: “Agora, você pode fazer.” José junta as duas mãos e as coloca sobre a mesa. Ninguém consegue entender o gesto feito. Maria pergunta para a criança: “Como imita o gesto que eu falei? Eu fiz, você não prestou atenção.” José percebe que as dobraduras de papel estão na mesa à sua frente. Ele tenta pegar o Peixe, personagem que ele deveria imitar. Porém, Maria retira a dobradura de papel de suas mãos, e diz: “É para usar apenas as mãos.” José não consegue fazer o movimento. Ele junta as mãos, mas não consegue fazer o ziguezague do peixe, falta-lhe coordenação. Paulo se vangloria de seu feito para Francisco, repetindo: “Eu fiz e fiz sozinho.” Maria,

percebendo a dificuldade de José, pergunta: “Você quer tentar outro?” José responde: “Sim.” Maria fala no ouvido de José a nova mímica que ele deve fazer. José pensa um pouco, junta as mãos e novamente as coloca sobre a mesa. Paulo arrisca um palpite: “É um peixe?” Maria responde por José: “Não é mais, agora é outra coisa.” Como José não conseguia fazer o movimento, Maria intervém. Ela segura nos braços de José e faz o movimento de remar. José se irrita, levanta da cadeira e sai andando pela sala. Maria pergunta para Paulo: “A mímica que José fez era...?” Paulo: “Não sei.” Maria, balançando os braços lateralmente, diz: “Re... re...” Paulo responde: “Remar.” Maria e Francisco parabenizam a criança batendo palmas e dizendo: “Parabéns!”

Fonte: Elaboração própria, a partir do acervo de filmagens do PADI (2014).

A organização subjetiva do conhecimento demanda uma ação externa de colaboração, para se desenvolver no contexto e representar para o outro a intenção que ele desconhece. Paulo e José compreenderam os objetivos apresentados pela professora Maria. Cada criança buscou internamente os recursos para executar a atividade. Porém, como foi possível perceber, no desenvolvimento das ações das crianças e dos professores, a educação real nunca está confinada a um modelo processual de aprendizado ou a um modelo de ensino, pois há sempre uma intersubjetividade que precisa ser negociada, a fim de produzir um entendimento comum. Paulo, com o objetivo de cumprir a mímica que lhe foi atribuída por Maria, recorre a um recurso externo para apoiar sua ação. A criança, sem ter a coordenação motora necessária para fazer o gesto e sem poder se comunicar, recorre à professora como meio de apoio para produzir, naquele espaço de interação, uma compreensão com José e Francisco. Sem o discurso dos professores, a interpretação de José sobre a ação de Paulo não aconteceria.

O protagonismo do professor, a partir de relação cooperativa, não encobre os esforços da criança diante de uma dificuldade, apenas busca formular processos e apoios, sem retirar a autoria da criança – sua distinção –, meios para facilitar seus esforços comunicativos. O professor não pode negar que o conhecimento produzido pela diversidade depende da perspectiva subjetiva. Logo, no contexto pedagógico, a negociação e o compartilhamento de sentido entre as pessoas são efetivados através de um prisma intersubjetivo. As diferentes perspectivas, no processo comunicativo, têm por objetivo o entendimento comum na interface educacional, em que o ato de ensinar do professor e o ato de aprender da criança são enriquecidos pela unidade congruente e dialética – passível de transformação interna – que compõe os conhecimentos levantados internamente no passado e aprendidos no presente.

Tendo esse panorama em vista, a vivência de José, na atividade proposta pelos professores, indica que a criança é um ser ativo e intencional e não passivo, no processo educacional. Destaca-se, no comportamento de José, durante a vivência da atividade, sua busca

em construir e negociar com os outros os limites de sua autorrevelação. José tenta validar, cantando o trecho da música relacionado às instruções de como fazer a mímica oferecidas pela professora Maria. A criança, ciente de que não pode utilizar o recurso da fala para se comunicar, busca outro meio para apoiar a falta de habilidade em reproduzir com as mãos o movimento do personagem que deve imitar. Contudo, ao pegar o peixe de cima da mesa, a professor novamente negocia a intenção da atividade e lhe oferece outros apoios, a fim de produzir e compartilhar o sentido.

Se se analisar essa interação fora do contexto em que ela ocorre, o entendimento da dinâmica produzida entre os atores, no cultivo da capacidade comunicativa, será descontextualizado, pois, no contexto, se pode compreender como o conhecimento é construído no fluxo do viver pela ação da pessoa. Assim, a partir de um campo, é possível perceber como os signos que compreendem o conhecimento sobre a atividade e sobre o outro se constroem e são negociados, enquanto parte da vivência comum, na qual um protagonista entende o que pensa e compreende a intenção do protagonismo do outro. Tal característica confere ao conjunto de todo processo educacional uma intenção coletiva, compondo um meio de compartilhar entre as diferentes identidades uma mensagem própria.

3.4 A expressão do histórico de conversas: emaranhados criativos no fluxo de ações pedagógicas

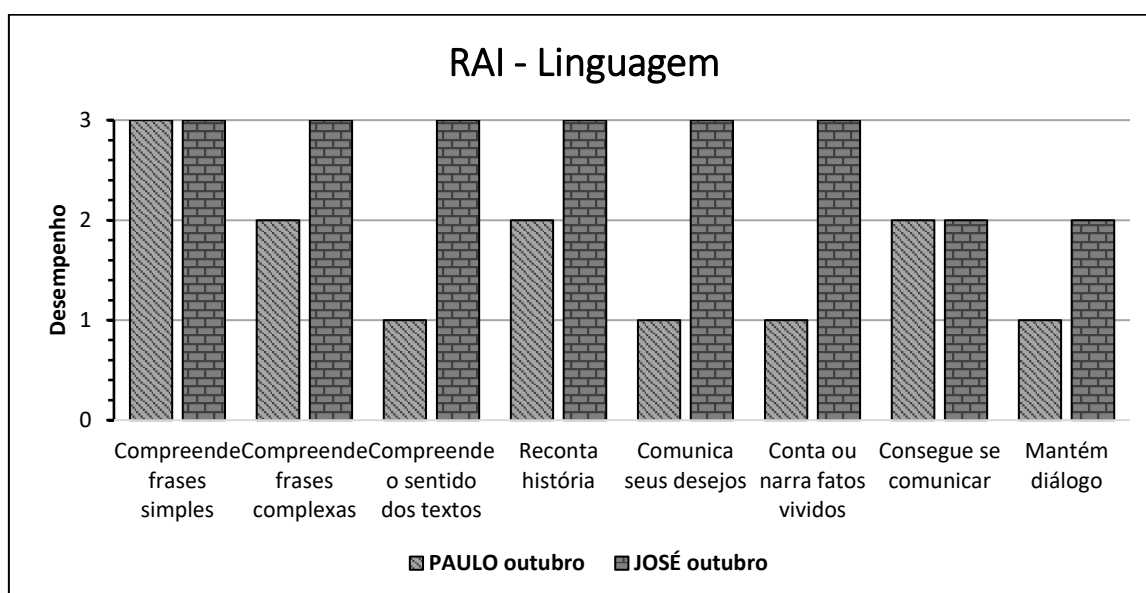
A interação, em um processo educacional, acontece quando os atores coordenam suas condutas a partir de um domínio linguístico compartilhado, cujo movimento realizado entre as diferentes identidades em um campo simbólico estabelece ações comunicativas com alternância da intensidade do protagonismo. Toda construção simbólica feita no contexto pelos atores, a partir de um fluxo de materiais pedagógicos e de apoio, por intermédio da linguagem, compõe um complexo emaranhado de intenção/ação, cuja natureza é a constante transformação criativa de suas propriedades em sentido compartilhado, cujo cerne transforma a intenção/ação do professor e da criança em processos cooperativos.

O constante movimento entre a intenção/ação dos atores constitui a textura social na qual os materiais pedagógicos e de apoio se animam e circulam. Nesse espaço de interação social, a linguagem se movimenta pela intenção/ação dos atores e coloca em movimento objetos da cultura, coisas inanimadas, mas que organizam a vida, a experiência e a vivência social. Assim, a sessão de intervenção pedagógica estabelece, em seu percurso, um rastro histórico que tensiona o pensamento presente dos pesquisadores, na elaboração do novo circuito de interação

social em associação com os anteriores. A fim de organizar o PIS dentro dessa perspectiva histórica, o índice de desempenho expresso no RAI de cada criança é considerado.

Recorrer aos seus dados do RAI possibilita continuar, de modo coeso, a construção do PIS e do material pedagógico e de apoio, adequando-os aos níveis potenciais da criança, com o intuito de intensificá-los e transformá-los no processo de interação social. O registro do RAI realizado no final de outubro (Gráfico 9) demonstra o desempenho das crianças Paulo e José, de sorte a potencializar sua experiência e vivência das intenções, linguagem das atividades e materiais pedagógicos e de apoio presentes no contexto e que foram oferecidos pelos professores, a partir do tema central.

Gráfico 9 – RAI do mês de outubro de Paulo e José



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do PADI (2014).

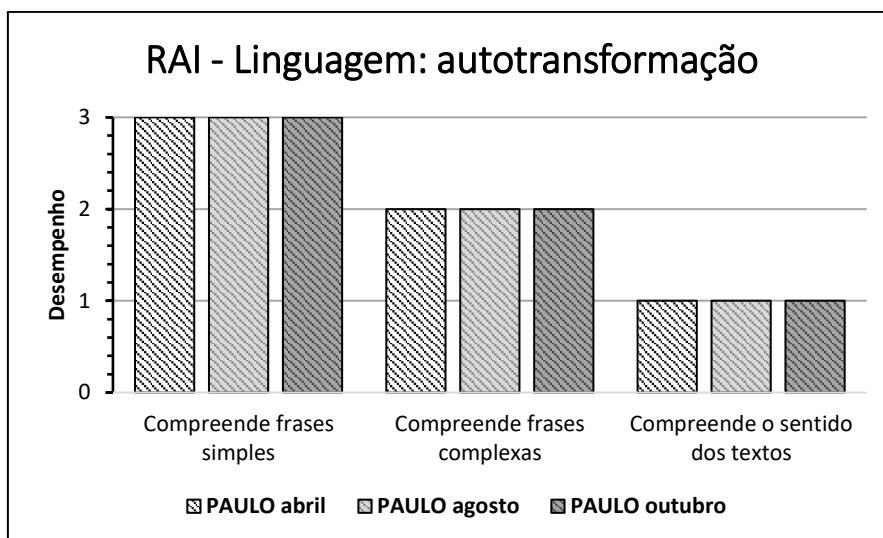
Ter a noção do índice de desempenho das crianças, obtido durante a realização das atividades, permite aos pesquisadores identificar a rede de associações realizadas pelos atores, ao longo das sessões de intervenção pedagógica e, diante desse histórico, compreender as possibilidades concretas das crianças, a fim de projetar e coordenar uma intenção/ação para estimular o futuro desenvolvimento.

Ao comparar o índice de desempenho de Paulo, obtido entre os meses de abril, agosto e outubro (Gráfico 10), percebe-se que há uma conservação na forma de interação referente a cada um dos itens (compreende frases simples, compreende frases complexas e compreende o sentido dos textos) da capacidade de autotransformação. A consistência mantida por Paulo nessa capacidade, ao longo das diferentes interações sociais realizadas durante as atividades,

mesmo frente às alterações das intenções na conduta de ensino dos professores e do modo de compartilhar o material pedagógico e de apoio, também diferentes, proporcionou à criança uma vivência da condição pedagógica enquanto um processo de assimilação e associação, sem a necessidade de mobilizar, nesse processo, uma transformação interna significativa. Paulo apresenta, no item compreende frases simples, o mesmo índice de desempenho (3 – RS), executando a atividade com autossuficiência. No item compreende frases complexas, seu índice de desempenho (2 – RP) indica a necessidade da presença do professor, o qual exerce um protagonismo de apoio à ação da criança. Ademais, em compreende o sentido dos textos, o protagonismo do professor é maior, pois o índice de desempenho (1 – RA) revela a necessidade de uma interação mais próxima do professor, para a realização da atividade.

A oferta de materiais pedagógicos e de apoio, somada ao protagonismo dos professores na interação com Paulo, não promoveu motivos internos para transformar seu comportamento, mesmo que estes fossem possibilitados pelo contexto. O tema central e as atividades pedagógicas oferecidas e apresentadas no PIS, ao longo desse processo, os quais eram alterados com regularidade, possuem uma estrutura transversal, a qual está presente na intenção e no motivo dos pesquisadores, desde o início das sessões de intervenção pedagógica, fator que permite à criança apresentar, mesmo diante de uma conjuntura diferente, as mesmas capacidades para desempenhar as atividades de forma semelhante. A repetição do valor, no índice de desenvolvimento de Paulo, serve de indicativo ao professor sobre a necessidade de estabelecer uma nova via comunicativa com a criança, durante a interação, com a intenção de promover a transformação de sua conduta, inserindo novas possibilidades de abordar a atividade para obter o mesmo fim.

Gráfico 10 – Desempenho comparado de Paulo nos meses de abril, agosto e outubro sobre a capacidade de autotransformação

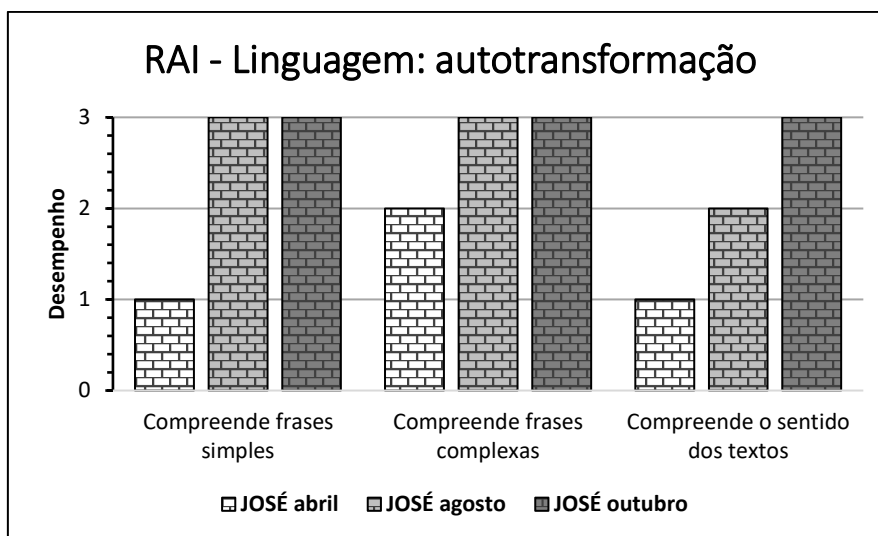


Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do PADI (2014).

A zona de conforto, expressa no índice de desempenho de Paulo, no quesito de autotransformação, não se equipara ao índice apresentado por José, no mesmo espaço de tempo. Embora as crianças participem de uma mesma agência com o professor, compartilhando os mesmos materiais pedagógicos e de apoio, as diferenças apresentadas por cada um dos atores, nesse processo, acabam estabelecendo, na vivência de cada um uma rede específica de associações, que mesclam intenções e motivações particulares e sociais em um mesmo conjunto de interações para atingir a um único fim, cujo produto principal é a produção social de sentido. José, nos meses de abril, agosto e outubro, apresenta uma significativa transformação na sua capacidade de autotransformação, quer dizer, de participar da comunicação instaurada no contexto de interação pedagógica com crescente autossuficiência, alterando sua participação e a qualidade do protagonismo do professor, durante a atividade.

José, ao obter, nos itens compreende frases simples, compreende frases complexas e compreende o sentido dos textos, o índice de desempenho 3 (RS), revela uma significativa transformação na interação social e na ordenação da comunicação para a produção de uma ação coletiva com sentido, pois sua intenção se orienta com maior autossuficiência para um objetivo fixado em parceria com as demais pessoas e no uso dos recursos presentes no contexto. Isso também representa, para o professor, uma mudança na sua conduta, ao longo da interação com a criança, na atividade.

Gráfico 11 – Desempenho comparado de José nos meses de abril, agosto e outubro sobre a capacidade de autotransformação

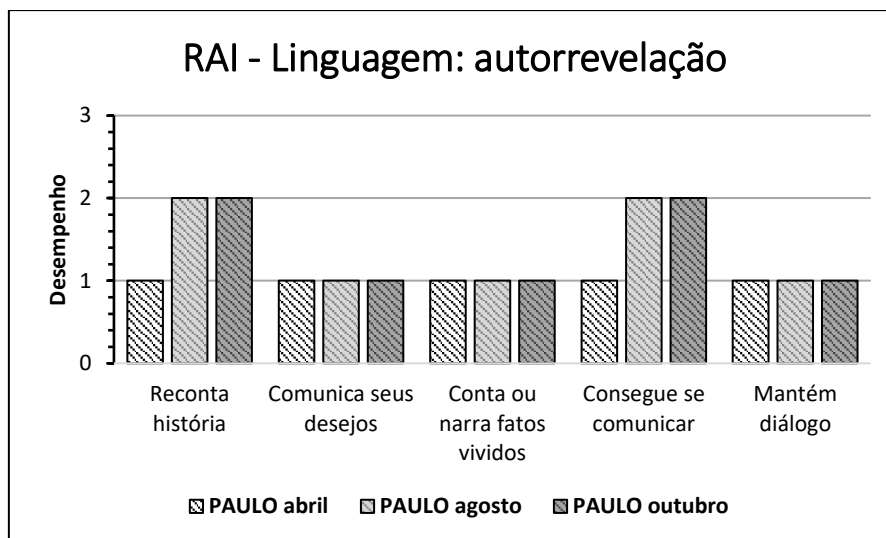


Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do PADI (2014).

O desenvolvimento humano é sempre um desenrolar de ações para frente, por isso, as provocações implementadas na interação social assumem um contorno individual específico, refletindo, no contexto como um todo, as diferentes associações possíveis de serem realizadas para atingir um objetivo, que são dotados de uma representação histórica, capaz de explicar uma determinada conduta pela capacidade de estabelecer relações. Paulo, nos meses de abril, agosto e outubro (Gráfico 12), mantém um resultado linear no índice de desempenho sobre a capacidade de autorrevelação, repetindo o mesmo nível de desempenho, fator que demonstra uma tímida transformação no modo de se expressar, em uma interface comunicativa. Em outubro, nos itens reconta história e conta ou narra fatos vividos, obtém o índice de desenvolvimento 2 (RP); nos itens comunica seus desejos consegue se comunicar e mantém diálogo, apresenta o mesmo valor registrado nos meses anteriores, o índice de desempenho 1 (RA). A pontuação de Paulo reflete sua necessidade durante a atividade e aponta, para o professor, a conduta que ele deve assumir, ao trabalhar os itens seguintes com a criança, na atividade.

A fim de estimular a comunicação de Paulo, a parceria com o professor exigirá uma interação mais próxima da necessidade da criança. A colaboração, firmada entre os atores na execução da atividade, demanda um maior apoio, oferecido pelo professor à criança. Assim, o protagonismo do professor ordena, na comunicação com a criança, os recursos para ela participar ativamente do processo pedagógico e ser capaz de mobilizar recursos para transformar a sua conduta na experiência oferecida pela atividade, com a intenção produzir um sentido consensual.

Gráfico 12 – Desempenho comparado de Paulo nos meses de abril, agosto e outubro sobre a capacidade de autorrevelação



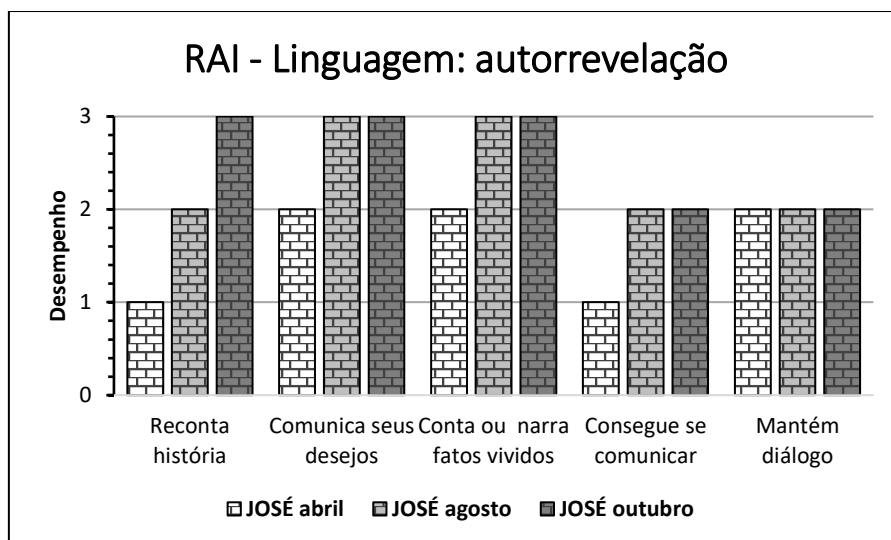
Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do PADI (2014).

Não há mudança na forma de interação com o professor e com as atividades, por parte de Paulo: a criança é distinta. O professor, por sua vez, precisa converter-se em um narrador capaz de alterar a peculiaridade da criança. A capacidade de mobilizar o protagonismo da criança, na atividade, requer do professor a aptidão de reconhecer o que se passa na mente da criança. Para tanto, a comunicação efetiva entre os atores amplia a possibilidade de autorrevelação. Cada identidade atuante na ação pedagógica equipara-se a um continente mais amplo, e seu significado nessa relação deve ser entendido à luz de sua particularidade. Nada pode ser proposto numa interação dialógica que esteja distante de uma sensatez que considera as habilidades e as capacidades estabelecidas e potenciais dos indivíduos, as quais podem ser cultivadas. Nesse horizonte, não se pode defender que a individualidade e o conhecimento cotidiano acumulado pelo agente sejam triviais, na ação pedagógica colaborativa. José, por exemplo, evidencia que seu avanço dependeu de um compartilhamento e de uma negociação entre sua perspectiva e a do professor, no processo de aprendizagem.

O índice de desempenho obtido por José no quesito autorrevelação, nos meses de abril, agosto e outubro (Gráfico 13), indica uma clara transformação na maneira de interagir e de se comunicar, a qual se expressa nos itens reconta história, comunica seus desejos e conta ou narra fatos vividos, cuja pontuação obtida (3 – RS) mostra que a criança consegue realizar a atividade com autossuficiência, sem o apoio do professor. Nos itens consegue se comunicar e mantém diálogo, a pontuação (2 – RP) revela a necessidade de um apoio tênue do professor, a fim de enriquecer a ação da criança, oferecendo a ela possibilidades de reconhecer a relação entre os

conhecimentos adquiridos anteriormente e o que se está aprendendo, no presente. O apoio do professor oferece à criança a possibilidade de fundir essas duas dimensões em uma unidade congruente, formadora de um contínuo fluxo composto de diferentes partes, as quais instauram associações de significados e produzem diferentes sentidos, comuns e particulares.

Gráfico 13 – Desempenho comparado de José nos meses de abril, agosto e outubro sobre a capacidade de autorrevelação



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do PADI (2014).

A criança interage com os professores e com os materiais pedagógicos e de apoio, alterando seu comportamento comunicativo, a partir dessa vivência. Há, na interação entre objetos inanimados e animados, a emergência da linguagem e dos elementos que existem fora do contexto, influenciando o desenvolvimento da inteligência, através de um processo integrado de ensino e aprendizagem. Isso significa que o professor é um ser ativo e intencional, o qual estabelece e compartilha motivos para a criança igualmente ser ativa e intencional. Portanto, o conteúdo da proposta pedagógica é organizado pelos professores e sensivelmente fornecido na sua ação com a criança, como um conhecimento em que se negocia a construção de um sentido com o outro, na interação.

A julgar pela premissa apresentada acima, o PIS preparado pelos pesquisadores para a sessão de intervenção 27, realizada no dia 1 de dezembro, demonstrado no Quadro 15 (o PIS, na íntegra, pode ser conferido no Anexo F), organizado em seus conteúdos e objetivos, favorece a possibilidade de interpretar e representar, por meio de uma atividade pedagógica lúdica com fantoches de palito, a sequência lógica da história animada “O macaco e a mula” (Imagem 7),

escrita e animada pelo autor desta pesquisa (Anexo H), utilizada na qualidade de tema central das sessões finais do projeto de intervenção pedagógico.

Quadro 15 – Plano de Intervenção Semanal nº 27

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
2. Ludicidade / Interpretação / Desenho.	2- Ser capaz de: representar a história, com auxílio de imagens, e desenhar os elementos que compõem a história.	2.1 Apresentar aos alunos a animação “O macaco e a mula” (criação Ângelo Papim). 2.2 Após a apresentação, os alunos deverão representar a história com fantoches de palito, contando os fatos ocorridos. 2.3 Depois, os alunos utilizarão algumas imagens para desenhar a história “O macaco e a mula” e completarão com os elementos que faltam.

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do PADI (2014).

O procedimento intencionado para a interação comunicativa da atividade pedagógica consiste em apresentar a história animada “O macaco e a mula” (Imagem 7) às crianças, quantas vezes forem necessárias, para estabelecer uma refletividade da história com o contexto entre os atores. Com a consciência garantida, na criança, sobre o desenvolvimento da história temática que estava estudando, foi solicitado às crianças representar a história, recriando o enredo, por intermédio de um teatro de fantoches de palito, com os personagens e objetos principais enfocados em cada cena da história. Com o foco de criar um contexto de compreensão e transformação dos modos de comunicação, após a encenação teatral, as crianças recebem imagens dos personagens para colorir e utilizá-las como elementos para completar as lacunas de palavras que faltam na história impressa, texto que será entregue pelo professor às crianças, ao final do processo de pintura das imagens. O último trecho descrito no PIS não será transcrito, devido à qualidade ruim do áudio.

Imagem 7 – História animada: O macaco e a mula



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do PADI (2014).

A intencionalidade carregada pelo PIS concretiza, na interação social, um sistema de comunicação que deve apoiar a aprendizagem das crianças, no contexto, a fim de que elas encontrem uma identidade dentro da relação pedagógica travada com o professor e com o material pedagógico e de apoio compartilhado. Sem esse caráter ajustado na atividade, a criança não se motiva e se perde em seus esforços para alcançar o significado e produzir um sentido social para seu ato, com a linguagem.

O professor, no exercício de seu protagonismo, constrói uma narrativa que apoia a criança na construção de sua identidade dentro daquele contexto, uma vez que o diálogo orienta a criança a ocupar um lugar próprio para interagir, durante o curso das inter-relações sociais desenvolvidas na realização das atividades. Com essa premissa, a Cena 6 (Quadro 16) apresenta a construção de uma comunicação intencionada, para facilitar a vivência e a internalização da atividade pedagógica, com o objetivo de transformar o protagonismo dos professores e das crianças.

Quadro 16 – Cena 6

Situação: Maria está sentada ao lado do computador, a fim de controlar a apresentação da sequência da história animada. Do seu lado esquerdo, encontra-se sentado José; ao lado de José, estão sentados Francisco e Paulo, à esquerda de Francisco. José está impaciente, ele não consegue ficar sentado ou com o foco em uma única atividade. A criança se levanta a todo momento, durante a apresentação da animação no computador, a qual não desperta sua atenção. A atitude de José demanda de Francisco uma atenção maior para a criança. Paulo permanece atento à atividade. Ele participa ativamente das ações organizadas por Maria. Nesse dia, uma nova integrante do grupo de pesquisa compôs o grupo de professores presente na sessão de intervenção. A nova professora se chama Gertrudes. Ela já participou

de algumas sessões de intervenção pedagógica com as crianças. Por esse motivo, elas já estão familiarizadas com a professora.

Ato 1 – Maria, no início atividade, diz para as crianças: “Vamos começar, vocês têm que repetir”. Ela apresenta a primeira frase da história, que tem narração própria. Paulo e José repetem com dificuldade a frase “O macaco foi à feira”. Maria continua a história, ela pressiona o *play* no computador, para que as crianças ouçam a narrativa. Paulo tenta repetir a frase inteira “Ele levava um pote de mel”, mas só consegue o trecho final: “[...] pote de mel”. José presta atenção à tela do computador, com a frase escrita mais a ilustração da cena. Contudo, não a repete. A professora Maria dá continuidade à atividade. Antes de começar o novo trecho da história, ela chama a atenção de José: “Preste atenção, José!” José fica atento e olha para tela do computador. Maria prossegue a história: “E a mula puxava a carroça cheia de milho”. Ambas as crianças “se enrolam” para repetir a frase inteira. Elas balbuciam o início e repetem o final: “Milho”. Paulo esperou José responder para imitar o amigo. Maria, percebendo a dificuldade das crianças em repetir a frase inteira, intervém: “Quem puxava?” Paulo e José respondem: “A mula”. Francisco concorda com a resposta da criança e diz: “Isso, a mula!”.

Ato 2 – Maria continua atividade. Ela pergunta para as crianças: “O que vocês acham que acontecerá a seguir?” As crianças prestam atenção à história: “De repente, o macaco começou a pular”. José ri da cena do macaco pulando em cima da mula, Enquanto Francisco se dirige para Paulo: “De repente, o macaco começou...” Paulo completa: “A pular”. Maria pergunta para as crianças: “A seguir, o que acontecerá com os personagens da história?” Ela reformula a pergunta: “O que vai acontecer?” José diz algo que nem Maria e nem Francisco conseguem compreender. Ele repete diversas vezes: “Ele faz arte”, mas em um balbucio aligeirado. Paulo, por sua vez, comenta afirmativamente: “Vai cair”. Maria pergunta para Paulo: “Quem vai cair?” Paulo responde: “O macaco”. A professora Maria pergunta para as crianças: “O que mais pode cair?” Paulo e José respondem: “A mula”. Maria, impressionada com a resposta das crianças, diz: “A mula, o que é mesmo que a mula está carregando?” José responde: “O milho... põe outro”, solicitando a Maria para dar continuidade à história. Maria segue com a história e inicia o novo trecho “E, sem querer, o macaco acertou a sua espora na mula”. Maria, surpresa, leva a mão direita à testa e exclama: “Ih, olha só! Será que doeu?” Ela interage com as crianças: “E agora?” Paulo pergunta: “O quê?” Maria descreve a cena: “O macaco acertou a espora na mula, será que ele machucou a coitada? O que aconteceu com a mula?” Francisco percebe que José começou a babar. Então, ele pega o babador e começa a secar o rosto e as mãos da criança. Maria pergunta para Paulo: “O que aconteceu com a mula?” Paulo responde, reproduzindo o que viu na animação: “Saiu sangue dela”. Maria comenta: “Sangue! Olha a cara da mula, será que ela ficou brava?” José responde: “A mula”. Maria segue com a história e inicia a nova cena: “Que correu em disparada”. Nisso, entra na sala a professora Gertrudes, que se senta do lado direito de José.

Ato 3 – José aponta para tela do computador e fala: “Olha lá!” Maria bate as duas mãos na mesa e comenta: “A mula saiu disparada, fazendo pocotó, pocotó, pocotó”. Ela passa para uma nova cena: “Desequilibrado, o macaco caiu na moita”. Ela pergunta para as crianças: “O que aconteceu com o macaco?” Paulo responde: “Ele caiu numa árvore”. Maria intervém: “Na moita”. José arruma sua cadeira, afastando-se da professora Gertrudes. Maria pergunta para José: “Nós vamos ver o final da história?” José responde: “Sim”.

Maria inicia a nova cena: “E a mula caiu na risada”. Todos riem do desfecho. Maria pergunta para as crianças: “Quem se deu melhor nessa história?” Paulo e José respondem juntos: “Foi a mula”. Maria continua: “Vocês gostaram da história?” As crianças dizem: “Gostamos”. Maria: “Querem assistir de novo?” Crianças: “Queremos”. Então, a professora Maria reinicia a história para as crianças acompanharem junto com os professores.

Fonte: Elaboração própria, a partir do acervo de filmagens do PADI (2014).

Nota-se, na cena anteriormente apresentada, que a estrutura dialógica adotada pelo professor privilegia a atuação da criança, mantendo o foco pedagógico não na reprodução do conteúdo, mas na possibilidade de autoria que cada criança pode assumir, durante o exercício da atividade. É importante recordar que a aprendizagem não é um fenômeno isolado, restrito a uma estrutura cognitiva individual que desvela uma intenção como causa das ações, no contexto; ela nada é em si, senão pelas relações dialógicas vividas nas interações sociais, cujo complexo conjunto de elementos disponibiliza ao agente um repertório de comportamentos existente e viável, no transcurso das relações históricas.

Portanto, ao se olhar para a qualidade das relações históricas entre professores e crianças, ao longo das sessões de intervenção, percebe-se que tais repertórios comportamentais estão no âmbito e no transcurso das interações sociais dialogadas. São essas experiências interativas que permitem aos atores utilizar, de modo criativo, estratégias semelhantes, quando se deparam com situações similares. Assim, ocorre com Paulo e José, na vivência da atividade descrita na cena acima, uma vez que a comunicação executada durante a atividade entre professores e crianças se organizou de modo a considerar a capacidade da criança.

Para atingir o fim desejado no PIS, os professores ordenaram seu linguajar às possibilidades apresentadas pelas crianças, no índice de desempenho do RAI e ao longo da sessão de intervenção. Com o propósito de colocar em movimento e compartilhar a intenção pedagógica estipulada no PIS e nos materiais pedagógicos e de apoio, os professores precisaram se preocupar com a transposição dessa intenção em uma motivação coletiva, com o objetivo de torná-la uma ação pedagógica e, nesse processo, adquirir uma interface dialógica acessível para a criança, como evidencia o Quadro 17.

Quadro 17 – Diálogos da Cena 6 divididos em frases simples e complexas

Diálogos da Cena 6	
Frases simples	Frases complexas
Ato 1 – História: “O macaco foi à feira”.	Ato 1 – Maria: “Vamos começar, vocês têm que repetir.”

Ato 1 – Paulo: “[...] pote de mel”. Ato 1 – Maria: “preste atenção José!” Ato 1 – História: “E a mula puxava a carroça de milho”. Ato 1 – Paulo e José: “Milho”. Ato 1 – Maria: “Quem puxava?” Ato 1 – Paulo: “A mula”. Ato 1 – Francisco: “Isso, a mula!” Ato 2 – Maria: “O que vocês acham que acontecerá a seguir?” Ato 2 – História: “De repente, o macaco começou a pular”. Ato 2 – Francisco: “De repente, o macaco começou...” Ato 2 – Paulo: “A pular”. Ato 2 – Maria: “O que vai acontecer?” Ato 2 – José: “Ele faz arte.” Ato 2 – Paulo: “Vai cair.” Ato 2 – Maria: “Quem vai cair?” Ato 2 – Paulo: “O macaco.” Ato 2 – Maria: “O que mais pode cair?” Ato 2 – Paulo e José: “A mula.” Ato 2 – Maria: “E agora?” Ato 2 – Paulo: “O quê?” Ato 2 – Maria: “O que aconteceu com a mula.” Ato 2 – Paulo: “Saiu sangue dela.” Ato 2 – José: “A mula.” Ato 2 – História: “Que correu em disparada.” Ato 3 – José: “Olha lá!”	Ato 2 – Maria: “A seguir, o que acontecerá com os personagens da história?” Ato 2 – Maria: “A mula, o que é mesmo que a mula está carregando?” Ato 2 – José: “O milho... põe outro.” Ato 2 – História: “E sem querer o macaco acertou a sua espora na mula” Ato 2 – Maria: “Ih, olha só! Será que doeu?” Ato 2 – Maria: “O macaco acertou a espora na mula, será que ele machucou a coitada? O que aconteceu com a mula?” Ato 2 – Maria: “Sangue! Olha a cara da mula, será que ela ficou brava?” Ato 3 – Maria: “A mula saiu disparada, fazendo pocotó, pocotó, pocotó.” Ato 3 – História: “Desequilibrado, o macaco caiu na moita.”
---	--

Ato 3 – Maria: “O que aconteceu com o macaco?” Ato 3 – Paulo: “Ele caiu numa árvore.” Ato 3 – Maria: “Na moita.” Ato 3 – Maria: “Nós vamos ver o final da história.” Ato 3 – História: “E a mula caiu na risada.” Ato 3 – Maria: “Quem se deu melhor nessa história?” Ato 3 – Paulo e José: “Foi a mula.” Ato 3 – Maria: “Vocês gostaram da história?” Ato 3 – Paulo e José: “Gostamos.” Ato 3 – Maria: “Querem assistir de novo.” Ato 3 – Paulo e José: “Queremos.”	
Total: 37 frases simples	Total: 10 frases complexas

Fonte: Elaboração própria, a partir do acervo de filmagens do PADI (2014).

A cena analisada, nos seus três atos, teve 37 frases simples e 10 frases complexas compartilhadas entre os atores, durante os diálogos. Maria e Paulo participaram mais do diálogo do que Francisco e José. A história ilustrada aparece no Quadro 17, na qualidade de protagonista do diálogo, uma vez que ela também compõe, na agência, uma atuação significativa da comunicação. A história foi elaborada com frases simples, com a intenção de ajudar as crianças na compreensão do texto, visto que elas apresentam a necessidade de apoio externo para cumprir atividades com esse recurso. Dessa forma, os professores, as crianças e a história ilustrada constituem as estruturas do repertório dialógico compartilhado entre os atores. No transcurso da atividade, o fazer ou o não fazer algo de determinada maneira decorrem de padrões dialógicos internalizados ao longo das interações sociais historicamente estabelecidas entre os atores, animados e inanimados.

O dialogar experienciado entre os atores, formado em sua maioria por frases simples, não impede a transformação do entendimento e da interação com compreensão da criança com o professor, que interagem o tempo todo. A professora Maria e a criança Paulo se relacionam com maior frequência, na Cena 6. Porém, a professora conduz o diálogo, de modo a incorporar, no fluxo da atividade, sem perder a sincronia entre os atores naquela dinâmica, a criança José.

José se sente à vontade na atividade para expor seu desejo, tanto que solicita a Maria, no Ato 2, para prosseguir com a história, ao responder à pergunta feita pela professora e dizer: “O milho... põe outro.” Nota-se, ao se ler a cena, que os repertórios dialógicos estabelecidos na interação entre os atores são construídos através de um padrão complexo de ações, executadas de modo interativo entre os diferentes elementos presentes na atividade. É a partir da vivência, como um todo, que a produção de um sentido é configurada, durante o processo da atividade. É esse corpo integrado na atividade que permite aos atores construir e utilizar repertórios dialógicos em situações similares, no futuro.

O sentido produzido coletivamente que levou as crianças a querer repetir a atividade de interagir com a história ilustrada, no processo da ação pedagógica, decorre da dinâmica vivenciada por elas, na experiência passada há pouco. É nas interações sociais que a produção de sentido coletivo se altera. Nessa instância, ocorre a possibilidade de os atores internalizarem uma nova forma de ordenar os significantes compartilhados naquela experiência social, de maneira que o que controla o diálogo e a probabilidade de o agente se comunicar de tal modo está relacionado à estrutura dialógica, a qual será internalizada por meio de diferentes tipos de relações implementadas historicamente no contexto, em um fluxo funcional de diferentes elementos.

Se a ordenação dos significantes é consequência das ações efetivadas no contexto, as mudanças no sentido e na posição dos protagonistas podem ser resultantes desse fluxo de interações entre os diferentes atores, no qual a estrutura dos significantes e do sentido permanecem em constante mudança. Como é possível identificar na Cena 7 (Quadro 18), quando o fluxo de interações é alterado e com ele o modo de os atores vivenciarem a nova experiência, nesse fluxo contínuo de transformações, os elementos presentes na experiência passada serão alterados na forma futura.

Quadro 18 – Cena 7

Situação: A professora Maria e a professora Gertrudes conduzem a atividade. O Professor Francisco teve que se ausentar, mas a professora Gertrudes ficou em seu lugar. A saída de Francisco deixou José agitado. Ele não queria mais participar das atividades. Maria, a fim de persuadir a criança a participar da atividade, teve que ser enérgica, levando a criança a sentar-se à mesa com os demais. Paulo ficou sentado ao lado da professora Maria, enquanto José foi colocado entre a professora Maria e a professora Gertrudes. Manipulando os fantoches de palitos dos personagens e elementos da história ilustrada “O macaco e a mula”, dispostos sobre a mesa, a professora Maria começa a atividade.

Ato 1 – Diz Maria para todos: “Vamos começar a história, quem vai contar a história?” Paulo se prontifica de imediato: “Eu”. José também se posiciona e diz: “Eu”. Maria olha

para José e questiona a criança: “Vai mesmo?” José afirma que sim com a cabeça. Maria, segurando os fantoches de palito na mão, pergunta às crianças: “Como começa a história?”. Paulo: “Com o macaco”. Maria entrega o fantoche do macaco para Paulo e pergunta para a criança: “O que acontece com o macaco? Conte para todos nós”. Paulo conta o que viu no começo da história: “O macaco sentado em cima da mula”. A professora Maria segura o fantoche da mula e pergunta: “Quem será a mula”. José responde: “Eu”. E retira o fantoche da mão da professora. Maria instrui José a segurar o fantoche apenas no palito, para não rasgar o desenho no papel. Ela pergunta para a criança: “O que aconteceu”. José retruca: “A Mula andou”. Continua a criança: “Eu já vou para o final”. Maria: “Por que você já vai para o final, e o meio da história?”. A professora Maria segura o fantoche do milho e diz: “Quem pode me dizer o que aconteceu com o milho?” Paulo retira o personagem das mãos de Maria e posiciona a figura atrás do fantoche do macaco. Maria comenta: “Estava o macaco em cima da mula e o milho era ca... ca...” José completa: “Caiu”. Maria corrige: “Carregado”. Paulo completa: “Eles estavam andando”. Maria pergunta: “Onde estava o milho?” Paulo: “Eu não sei”. Maria e Indica: “Na ca... ca...” Paulo e José completam a palavra: “Carroça”.

Ato 2 – José pega os fantoches em cima da mesa e começa a brincar. Maria, rapidamente, retira os personagens da mão da Criança e diz para ela: “Espere um pouco, primeiro você tem que me dizer o que aconteceu com o macaco e com a mula”. Gertrudes complementa a fala de Maria: “O que o macaco fez com a mula?” José olha para Gertrudes e fala: “Ele caiu”. Gertrudes, fazendo sinal de negativo com a cabeça, chama atenção da criança: “O macaco fez alguma coisa antes com a mula, não foi? O que ele fez para a coitada?” Paulo confirma: “Foi”. Gertrudes pergunta: “Então, diga, o que aconteceu.” Paulo e José não souberam responder e ficaram trocando olhares entre si. Maria ofereceu um apoio: “Ele deu uma es... es...”. Paulo completo: “Espada”. Maria: “Não, espora”. Continua a professora: “E o que aconteceu com o macaco?” José responde: “Ele caiu aqui”. A criança pega o fantoche da moita de cima da mesa. Então, Maria pede para José: “Mostre para Paulo o lugar onde caiu o macaco”. José vira a imagem do fantoche para Paulo. Maria pergunta para as crianças: “O macaco caiu em cima do quê?”. Paulo tenta responder, mas não recorda a palavra. Maria oferece como apoio a sílaba inicial da palavra: “Mo... mo...” Paulo se lembra: “Moita”. A professora Maria pergunta: “Quando o macaco caiu na moita, o que a mula fez?” José responde: “Ela também caiu”. Maria pergunta para as crianças: “Como ela caiu?” Paulo fala com entusiasmo e levando os braços para cima: “Risada”. A professora Maria parabeniza as crianças, dizendo: “Muito bem”.

Fonte: Elaboração própria, a partir do acervo de filmagens do PADI (2014).

Para conhecer um fenômeno social, a ideia de que é preciso colocá-lo em um processo que implica remover, uma a uma, as qualidades dos elementos que interagem entre si, de sorte a formar uma relação eventual de objetos, nas suas partes, é equivocada. As diferentes ações realizadas entre os atores, durante a execução da atividade, constroem uma unidade funcional que gradualmente organiza os significantes, a fim de produzir um diálogo com sentido, muito próximo ao da história ilustrada, tema central da atividade. Por esse motivo, não se pode

destacar do conjunto de interações uma ação, isolando-a do contexto, para explicá-la em sua constituição estrutural. A título de exemplo, a percepção ativa da professora Maria, diante da expressão das crianças, durante a atividade com os fantoches, só pode ser compreendida em meio à rede de significados compartilhados pela complexa interação realizada entre os atores, cuja estrutura está em constante mudança. A todo momento da ação pedagógica, o protagonismo da professora Maria ofereceu, como apoio à ação dialógica das crianças, a sílaba inicial da palavra solicitada por ela, com a intenção de promover o estímulo para acontecer a autorrevelação das crianças, ação que possibilitou a Paulo e a José exercer um protagonismo na interação.

A regularidade concretizada pelo protagonismo dos atores, na interação da ação pedagógica, apenas pode ser compreendida se amarrada ao contexto, visto que a intenção da professora Maria não se limita à preocupação de ofertar os apoios adequados, para que a comunicação seja efetivada e aconteça, de modo consciente com a criança, para fins de aprendizado, mas que essa interação comunicativa viabilize a criança a estabelecer, entre o diálogo e a consequência decorrente dele, novas associações materiais e simbólicas, necessárias para compreender suas ações no contexto e daí seu resultado. De modo relativamente econômico, significa conhecer como as diferentes intenções circulantes no ambiente dialógico motivam as ações e são ordenadas pelos professores e pelas crianças, durante a vivência da atividade, com o objetivo de produzir um sentido coletivo, quer dizer, na comunicação cada agente objetiva sua fala com uma intencionalidade histórica, visando a atingir um fim desenhado coletivamente, de maneira a concretizar a atividade pedagógica.

Nesse aspecto, não há um sentido intrínseco em uma ação que produz o sentido coletivo, finalidade última da ação colaborativa, cuja essência permita fazer a pergunta “O que é?”, mas, de fato, “Como os diferentes elementos se associam na interação, dentro de um contexto, naquilo que designa uma conduta dialógica produtora de sentido coletivo?”, já que a essência está no fluxo de ações, no diálogo. A sucessão de interações comunicativas realizadas entre os atores, na ação pedagógica, produz um diálogo rico, composto de frases simples e frases complexas (Quadro 19), as quais podem ser ordenadas e caracterizadas em arranjos para explicar a manifestação da linguagem na qualidade de coisa em si própria, diálogo. Todavia, essa qualificação se opõe à procura de como as diferentes variáveis se associam para estabelecer a coordenação dos diferentes atores, de sorte a atingir um fim comum, a produção de sentido.

Quadro 19 – Diálogos da Cena 7 divididos em frases simples e complexas

Diálogos da Cena 7	
Frases simples	Frases complexas
Ato 1 – Paulo e José: “Eu.”	Ato 1 – Maria: “Vamos começar a história, quem vai contar a história?”
Ato 1 – Maria: “Vai mesmo?”	Ato 1 – Maria: “O que acontece com o macaco, conte para todos nós”
Ato 1 – Maria: “Como começa a história?”	Ato 1 – Maria: “Por que você já vai para o final, e o meio da história?”
Ato 1 – Paulo: “Com o macaco.”	Ato 1 – Maria: “Quem pode me dizer o que aconteceu com o milho?”
Ato 1 – Paulo: “O macaco sentado em cima da mula.”	Ato 1 – Maria: “Estava o macaco em cima da mula e o milho era ca... ca...”
Ato 1 – Maria: “Quem será a mula?”	Ato 2 – Maria: “Espere um pouco, primeiro você tem que me dizer o que aconteceu com o macaco e com a mula.”
Ato 1 – José: “Eu”	Ato 2 – Gertrudes: “O macaco fez alguma coisa antes com a mula, não foi? O que ele fez para a coitada?”
Ato 1 – Maria: “O que aconteceu?”	Ato 2 – Gertrudes: “Então, diga, o que aconteceu.”
Ato 1 – José: “A Mula andou.”	Ato 2 – Maria: “Mostre para Paulo o lugar onde caiu o macaco.”
Ato 1 – José: “Eu já vou para o final.”	Ato 2 – Maria: “Quando o macaco caiu na moita, o que a mula fez?”
Ato 1 – José: “Caiu”	
Ato 1 – Maria: “Carregado”.	
Ato 1 – Paulo: “Eles estavam andando”	
Ato 1 – Maria: “Onde estava o milho?”	
Ato 1 – Paulo: “Eu não sei.”	
Ato 1 – Maria: “Na ca... ca...”	
Ato 1 – Paulo e José: “Carroça.”	
Ato 2 – Gertrudes: “O que o macaco fez com a mula?”	
Ato 2 – José: “Ele caiu.”	
Ato 2 – Paulo: “Foi.”	
Ato 2 – Maria: “Ele deu uma es... es...”	
Ato 2 – Paulo: “Espada.”	
Ato 2 – Maria: “Não, espora.”	
Ato 2 – Maria: “E o que aconteceu com o macaco?”	
Ato 2 – José: “Ele caiu aqui”.	
Ato 2 – Maria: “O macaco caiu em cima do que?”	

Ato 2 – Maria: “Mo... mo...”	
Ato 2 – Paulo: “Moita.”	
Ato 2 – Maria: “Quando o macaco caiu na moita, o que a mula fez?”	
Ato 2 – José: “Ela também caiu.”	
Ato 2 – Maria: “Como ela caiu.”	
Ato 2 – Paulo: “Risada.”	
Ato 2 – Maria: “Muito bem.”	
Total: 33 frases simples	Total: 10 frases complexas

Fonte: Elaboração própria, a partir do acervo de filmagens do PADI (2014).

Os diálogos mantidos entre os atores, na Cena 7, contêm 33 frases simples e, repetindo a análise da cena anterior (Quadro 17), apesar de a quantidade ser mera coincidência, foram 10 frases complexas, índice que favorece o fluxo dialógico entre os atores, visto que ambas as crianças demonstram, no índice de desempenho do RAI, no quesito autotransformação, compreender com autossuficiência frases simples e, com o apoio do professor, frases complexas.

Do exposto, os diálogos ordenados pelo protagonismo da professora Maria atuaram de modo a assegurar a participação ativa das crianças, no processo da atividade pedagógica. Embora, na interação, se respeite a capacidade singular de cada uma das crianças, os professores provocaram, por meio de processos interativos, a transformação das capacidades da linguagem de autotransformação e autorregulação.

A professora Maria, através da comunicação participativa, ofereceu a cada criança o espaço necessário para que o aspecto afetivo fosse acolhido e regulado, tanto por ações externas, em parceria com os demais atores, quanto internas, por intermédio da linguagem. Desse modo, a agitação de José e a insegurança de Paulo também tiveram espaço e foram intencionalmente modificadas pela interação. Devido a isso, José, apesar de, no início da atividade, ter-se incomodado com a ausência de Francisco, agitando-se e não querendo ficar com os demais, participou ativamente de todo o processo concretizado no contexto da atividade, quando Maria ofereceu a ele novos motivos, intencionando a ação da criança pelo diálogo.

No início da Cena 7, no Ato 1, quando José é questionado por Maria se participaria da atividade, a criança se posiciona, autorrevela-se e confirma, com aceno de cabeça, a sua participação com os demais na atividade, atitude que fica evidente pela quantidade de falas

produzidas pela criança nos diálogos e se confirma, através de seu comportamento, no decorrer da cena. Paulo sempre demonstrou o seu empenho aos professores, por isso, seu compromisso não foi questionado, mas a sua participação foi incentivada a todo momento, pela comunicação com os demais atores. A significativa participação na ação pedagógica de Maria, Gertrudes, José e Paulo, precisa ser considerada como uma unidade, quando se questiona como se estabelece o sentido, no âmbito dessas relações.

A coisificação das falas concretizadas no diálogo, durante a atividade, em frases simples e complexas, exposta no Quadro 19, possibilita consolidar um fundamento importante para a interação, em particular para o planejamento da prática pedagógica, como a organização do PIS e dos materiais pedagógicos e de apoio, fator que contribui, de forma consistente, para aproximar a intenção depositada nesses atores da condição do campo, nas quais as ações pedagógicas concretas serão efetuadas. Dessa forma, é possível pensar não em parâmetro de causa e efeito, isto é, para cada objetivo, conteúdo e procedimento estipulado no PIS haverá um comportamento correspondente, todavia, em noções de variáveis independentes, explorando da melhor maneira as condições estruturais historicamente identificadas, estimuladas e potenciais das crianças, para instaurar, na interação pedagógica, novas possibilidades de elas realizarem associações e proporcionarem a ampliação da capacidade de comunicação no contexto, aumentando seu repertório de comunicação. Consequentemente, isso afetará a produção de ações intencionais, motivadas e produtoras de sentido, as quais serão compartilhadas com outras pessoas.

É com esses termos abertos, quer dizer, de que o futuro é sempre um ato criativo feito para além das determinações passadas, que a professora Maria exerce seu protagonismo. Não obstante a conduta dialógica dos professores com as crianças seja orientado pelas indicações estipuladas no PIS e presentes no potencial de uso do material pedagógico e de apoio, cada um desses atores, através de um protagonismo ativo, linguajar criativo e transformador, alinhado a diferentes identidades, no momento da ação pedagógica, promove a construção social de sentido, uma malha complexa de ações cuja concepção da interdependência dos fenômenos dialógicos uns com os outros ou, mais precisamente, pela dependência da característica dos fenômenos uns dos outros, formam uma unidade de análise.

Em virtude disso, a professora Maria, no fluxo de interações, vai tecendo criativamente, em meio às diferentes intenções e motivos dos demais atores, uma malha, com linhas que se entrecruzam, sem formar um nó nas suas junções, as quais unem as diferentes ações dialógicas em uma produção colaborativa de interações, inclusive as estéticas, em que os diferentes meios são ordenados para atingir os objetivos propostos pela atividade, no devir, isto é, no decorrer

da ação pedagógica que agrupa os diferentes fenômenos para produção coletiva de sentido. Nota-se, portanto, que todas as partes da ação pedagógica estão imediatamente conectadas e, para compreensão da produção coletiva de sentido, é necessário identificar os elementos imediatamente conectados nesse emaranhado criativo de ações.

3.5 A história de conversas reificada: a síntese transformadora

A aprendizagem da criança repousa em estruturas como fenômenos de construção social, cuja essência – sentido – possui como fio condutor um domínio linguístico que se torna consensual entre os atores de uma agência educacional, o qual produz o cognitivo, o sentido dos significantes culturais compartilhados e a própria identidade dos indivíduos, enquanto fenômenos sociais relacionados a uma trama de padrões reguladores e produtores de comportamento. Na agência educacional, a aprendizagem acontece como parte dessa trama, cujo movimento de ensinar visa à imersão da criança no sistema social científico e como membro produtivo da sociedade.

Para esse fim, o campo criado pela ação dos atores na agência pedagógica, professores e crianças e material pedagógico e de apoio, provoca para cada indivíduo uma ruptura no fluxo de pensamento decorrente da vivência cotidiana, transformando a percepção empírica e instintiva em inteligência histórica, capaz de ensejar novas ações e re/produzir FPH. A criança, assim como o professor, pertence a duas fontes que promovem estabilidade e regularidade da interação dos atores, no sistema social.

Todavia, a inter-relação social travada no sistema educacional adquire a função sociocultural de promover a entrada da criança no universo científico, construído por interações, expectativas, atitudes, sentimentos e compreensões estruturados pela racionalidade humana, organizada em representações científicas – com lógica e método – do mundo, desenvolvida ao longo da história e da formação das diferentes culturas.

Logo, a entrada da criança nesse universo suscita, no modo singular de representar o mundo, novos conflitos em sua estrutura psicológica, pois demanda da criança um modo de agir e pensar específico, o qual emerge em situações de re/produção cultural, de inter/intrarrelação social e de socialização de significantes – diálogo pedagógico e materiais pedagógicos e de apoio – efetivados de maneira a compor uma unidade conjugada.

A instabilidade promovida no ato de ensinar exercido pelo protagonismo do professor visa a promover na criança, em sua aprendizagem, a restauração da estabilidade, através da regularidade de novos padrões e funções de ordenar o pensar e o agir, no sistema social. Em vista disso, as intenções presentes na ação pedagógica dialogada cumprem a função social de compartilhar, entre os atores da interação, a partir de posições ora gerais – científicas –, ora singulares – experiências cotidianas –, a conjuntura de funções e ações presentes em cada conceito científico.

Assim, a agência pedagógica alavanca, na interação dialogada, as trocas mútuas e conscientes de uma mesma situação de ensino e aprendizagem. Devido a isso, os atores estão juntos na interação e um deve perceber o outro, a fim de cooperarem entre si, enriquecendo à medida que vão interagindo na relação pedagógica dialógica, partilhando pensamentos, sentimentos e emoções, de acordo com o papel social que cada uma vai assumindo, no seu protagonismo. Portanto, na agência educacional, o protagonismo do professor, principalmente na interação com a criança com DI, não consiste primordialmente em proporcionar para a criança uma situação de compensação ou um estado de bem-estar, mas de compartilhar recursos para a criança, no seu protagonismo, estabelecer modos de vida reformados para si. A aprendizagem consiste em processo de internalização e transformação – reorganização – de funções sociais em cognitivas, transferência de plano realizadas sobretudo pela linguagem, socialmente compartilhada e vivenciada na ontogênese.

Nas sessões anteriores, viu-se como o objetivo para cada sessão de intervenção pedagógica foi traçado pelos pesquisadores, no PIS, convertendo-se em intenção da ação pedagógica, e como esses parâmetros mais o índice de desempenho do RAI de cada criança orientaram o desenvolvimento do material pedagógico e de apoio, transformado em motivo para uma atividade cooperativa e dialógica entre professores e crianças, estruturadas em sessões envolvendo um percurso histórico de atividades dialógicas – cooperativas – e transformando uma relação com déficit para uma interação social e culturalmente funcional, responsiva e que funcione para todas as crianças.

De sorte a compreender a função mediadora da linguagem pedagógica, na organização das atividades dialógicas, produtoras de sentido, compartilhadas socialmente na agência pedagógica, faz-se necessário entender o grau de entendimento e envolvimento da criança, na atividade na qual ela está envolvida em parceria com o outro, em práticas que estão associadas à linguagem. Embora os dados das cenas apresentadas até aqui se relacionem à criança aprendendo a linguagem na modalidade escrita, em atividades lúdicas e interativas protagonizadas pelo professor, no ato de ensinar, é possível notar as implicações da linguagem

dialogada no processo de aprendizagem vivenciado pela criança, configurando um problema que precisa ser reconhecido no desempenho revelado por ela, na interação dialógica com o professor, nas situações de aprendizagens. Para tanto, um novo recorte precisa ser desenhado, a fim de posicionar e ressignificar o protagonismo da criança, sua intenção e motivos e ações, no processo de ensino ordenado pela atuação do professor.

A transformação social e psicológica experimentada pela criança, na agência educacional, não é uma ação feita de forma passiva: sua ação, no campo, geralmente é determinada pela identidade conferida pelo professor. Assim, na sessão acima, viu-se o RAI como instrumento para identificar as possibilidades de realização da linguagem da criança com DI, parâmetros que orientaram a interação dialógica do professor. Com a intenção de observar e compreender o ponto de vista da criança vivenciando o seu processo de aprendizagem, organizam-se oito categorias de comportamentos dialógicos potenciais ou realizados pela criança (Quadro 20), na interação com os professores, com seu par ou com o material pedagógico e de apoio, nas sete cenas anteriormente analisadas:

Quadro 20 – Categorias de condutas dialógicas potenciais ou realizados pelas crianças durante as cenas analisadas

Ocorrência das condutas dialógicas potenciais ou realizados pelas crianças	Total apresentado pelas crianças nas 7 cenas analisadas													
	Paulo:							José:						
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Dialogam sobre a atividade	x			x		x	x		x	x			x	x
Dialogam sobre como fazer a atividade ou partes dela	x	x		x	x						x	x		
Executam a atividade de forma silenciosa					x			x	x	x	x	x	x	x
Repetem a fala do professor ou do amigo		x	x			x			x	x			x	
Quando ponderam, falam ou sussurram sons		x		x	x	x	x						x	
Compartilham ideias juntas ou com os professores sobre a atividade		x		x	x	x	x		x				x	x
Estabelecem conversa social	x	x	x	x		x	x			x			x	x
Ignoram a fala ou sugestão dos professores ou da outra criança									x	x	x	x	x	x

Fonte: Organizado pelo autor.

Tudo o que não aparece em ação, nas cenas analisadas, permanece em potência, um germe com propriedades para ser criado, na interação dialógica. Contudo, para tal efeito de criação, o professor não pode ser o antagonista da ação executada pela criança, opondo-se à sua

característica de transformação, na relação dialógica, já que o foco das sessões de intervenção pedagógica consiste em desenvolver e oferecer atividades e situações que incentivem o diálogo entre os atores, fornecendo para o professor um protagonismo no ato de ensinar e, para a criança, um protagonismo no ato de aprender, sem que ocorra, nessa unidade dialética, posicionamentos contrários, antagonistas ao objetivo da ação social e da colaboração dialógica necessária para atingir o seu fim.

A baixa ocorrência destacada em cada uma das categorias estipuladas para registrar a conduta dialógica das crianças, nas interações sociais, indica que elas não estavam utilizando a função comunicativa da linguagem – interpretada na criança como capacidade de autotransformação e de autorrevelação –, a qual não foi empregada da mesma maneira com que os professores fizeram uso, no exercício de seu protagonismo, durante o ato de ensinar. Embora todas as atividades tenham sido efetuadas pelas crianças, com começo, meio e fim, contando com a participação ativa para sua conclusão, a partir desses dados, aparentemente, a função mediadora da linguagem não se manifesta nas crianças, acentuando o baixo índice de desempenho na capacidade de autorrevelação. É um movimento marcado pela passagem, na ordenação da palavra, do discurso interno para o diálogo com outro, o discurso social. A tímida presença desse fenômeno não possibilitou às crianças o compartilhamento de ideias, realizando a atividade de forma silenciosa e sem um diálogo significativo da criança, cujo comportamento estava mediado pelo linguajar do professor.

A observação da conduta dialógica das crianças, durante a situação de aprendizagem, mostra que elas se concentram na atividade e raramente são repreendidas pelo professor, por um comportamento inadequado em relação ao que está se desenvolvendo no contexto. No entanto, na filmagem, fica nítida a impressão de que os comportamentos expressos pelas crianças, na interação com o professor, são compatíveis ao modo como uma criança em idade escolar deveria se comportar.

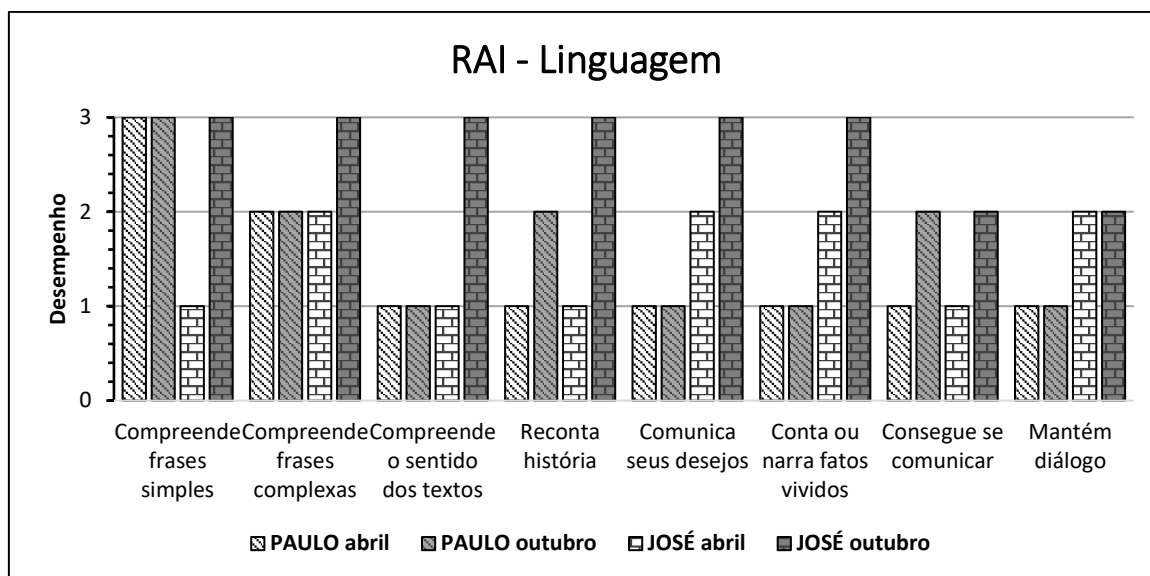
Os comportamentos expressos pelas crianças, desenvolvidos na ação pedagógica, parecem revelar como elas tentavam fazer a atividade, orientando sua intenção pela linguagem pedagógica oferecida pelos professores, e se incluem nas suas ações a tentativa de se apoiarem nos materiais pedagógicos e de apoio, condição que os mantinha motivados para continuar o exercício em cooperação com o professor. Apesar do esforço em cumprir as necessidades oferecidas pela situação de aprendizagem, em todas as cenas, foi possível selecionar episódios nos quais ocorrem crises de motivação e divergência de intenções entre professor e criança. Em outros momentos, prevaleceram motivos que não estavam de acordo com a situação e com o contexto e outras nas quais as ações desempenhadas entre os atores não pareciam ter nenhum

motivo pedagógico, além do cumprimento da atividade em si. Nessas situações, o espaço necessário para a criança dialogar e expor as suas necessidades não era ofertado, porque a necessidade predominante era percorrer, alinhando as diferentes intenções e motivos dos atores envolvidos, o objetivo e a estrutura da atividade.

No fluxo de ações dialógicas realizadas com a intenção de cumprir as necessidades presentes no PIS, o protagonismo desloca-se do professor e da criança para ser encarnado no procedimento. Nessa situação, a conduta do professor e da criança passa a ser capturada pelos procedimentos, retirando dos atores a possibilidade de uma construção criativa e transformadora da realidade social e psicológica viabilizada pelo contexto. Por conseguinte, os papéis sociais e as identidades são desempenhados para satisfazer as expectativas depositadas na atividade, sendo o ato de ensinar e o ato de aprender orientados por esse agente, que passa a ter voz e o papel principal na agência educativa. Consequentemente, a linguagem pedagógica mais os materiais pedagógicos e de apoio não são mais instrumentos de mediação, na interação social, porém, modos de regulamentar a conduta, cujo antagonismo passa a ser a criatividade cooperativa dos atores. Por outro lado, a principal função de uma agência educacional, com o objetivo de ser produtora de sentido social, consiste em estabelecer, no protagonismo dos atores, relacionado ao ato correspondente de suas funções – ensinar e aprender –, a possibilidade de dialogar para compreender, internalizar e transformar criativamente a realidade social e interna.

Com base no regimento, no qual a burocracia pedagógica impera e domina a interação dialógica na situação de aprendizagem, a voz dos agentes precisa ser retomada e seu valor de importância reposicionado no contexto pedagógico. Para os professores, Paulo e José, crianças com idade próxima, foram identificados pelos pesquisadores como crianças com insuficiência na linguagem. Embora, nas filmagens, Paulo aparente ser mais ativo e participativo do que José, nas interações dialógicas, os recortes das filmagens, em cenas, mais os dados do RAI da avaliação inicial (abril) até a avaliação final (outubro) apontam para um nível de realização maior por parte de José (Gráfico 14):

Gráfico 14 – Desempenho alcançado por Paulo e José entre a avaliação inicial e final



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do PADI (2014).

Ao longo do tempo no qual transcorreram as sessões de intervenção pedagógica, as crianças foram realizando atividades com a linguagem, introduzidas pela linguagem pedagógica e protagonismo do professor, no decorrer de ações pedagógicas dialógicas que orientam a intenção e a motivação da criança para a execução das atividades propostas. Nesse percurso com a criança, pode-se afirmar que suas motivações se entrelaçam com as situações de aprendizagem. Contudo, para interpretar os dados apresentados por cada criança, no gráfico demonstrado acima, é preciso ouvir a voz de Paulo e de José.

Ao retomar as cenas (Quadro 21), percebe-se que a atuação de Paulo, no linguajar com os professores, durante a atividade, é marcada pela ansiedade sobre o que vai fazer e como fazer, em destaque no diálogo da Cena 1. Paulo é uma criança que pergunta, solta exclamações de preocupação, quando a atividade parece desafiá-lo, e fica atento ao comando dos professores sobre como proceder na atividade, característica notada em destaque em todas as cenas do quadro a seguir. Apesar da ansiedade presente no comportamento da criança, Paulo tenta se acomodar à situação e fazer rapidamente a atividade, oferecendo respostas rápidas às questões feitas pelos professores. Às vezes, o conteúdo da resposta fornecida não tem relação com o que foi apresentado na pergunta, como é possível observar nos itens das Cena 2, Cena 4, Cena 6 e Cena 7. A atenção de Paulo sempre está em alerta às vozes dos professores, que avisam os passos que ele tem que fazer, para poder avançar na atividade. A ansiedade evidenciada pela criança não indica, nos contextos das cenas em destaque no quadro a seguir, que ele está tentando ser uma criança difícil de dialogar, pelo contrário, ele está claramente preocupado com a sua autorrevelação, ação que implica ser visto pelo professor e, consequentemente, ter que

fazer a coisa certa, pelo menos aos olhos desse ator. A exposição retrai a criança, mesmo em situação na qual recebe um elogio, como pode ser conferido em um dos itens da Cena 2. Fazer o que é esperado na interação social é um elemento importante para Paulo, que tenta participar, e sua progressão na atividade é sempre louvada por si e reforçada pelos professores, com destaque para os itens da Cena 5 e Cena 7.

Quadro 21 – Organização da voz de Paulo nas cenas de 1 a 7

A voz de Paulo nas cenas de 1 a 7	
Cena 1	Maria: “Preste atenção, Paulo, a pintura só pode ser feita dentro da linha.” Paulo: “Desta linha?” Maria: “Sim, somente dentro desse contorno.” Paulo: “Se passar fora, não é mais o desenho?” Maria: “Não, fica diferente. Você não acha?” Paulo: “É.” Maria: “Presta atenção, vá devagar, sem pressa.” Paulo: “Assim?” Maria: “Isso mesmo.”
Cena 2	- Paulo assiste à cena em silêncio, olhando para as suas imagens. Francisco, antes de começar a música, elogia Paulo: “Os fantoches que você fez ficaram muito bons, Paulo.” Paulo, com certo acanhamento, comportamento típico dele, responde: “Obrigado.” - Maria começa a tocar a música no computador. “A barata diz que tem sete saias [...]” Ela pausa a música e pergunta para as crianças: “Tem saia?” Paulo prontamente responde: “Não.”
Cena 3	Maria: “Qual personagem precisa ser retirado do fundo do mar?” Paulo fica pensativo. Ele não se recorda do nome da personagem. Maria retoma a letra da música e canta o refrão, acompanhada de Paulo: “Eu tirava a Maria do fundo do mar.” A professora olha para Paulo, apontando para as dobraduras, e pergunta: “Qual desses personagens é a Maria?” Paulo, imediatamente, seleciona a personagem correta em meio aos outros e a agrupa junto do barco. Maria e Francisco dizem: “Parabéns, Paulo!”
Cena 4	- Paulo, depois de ouvir a professora, solta uma expressão de preocupação: “Vishhhh!” - Paulo reitera o pedido de Maria, solicitando ao amigo: “Presta atenção nela. Vamos, José! Preste atenção.” - Maria pergunta para as crianças: “O que aconteceu?” Paulo fica pensativo. - Quando Maria termina de fazer a mímica do personagem, ela pergunta para as crianças: “Qual parte da música imitei?” Paulo responde, empolgado: “Peixe. Foi o peixe.”
Cena 5	- Maria fala para Paulo: “Agora, é a vez de José. Vamos trocar de lugar com ele?” Paulo diz, apreensivo: “Ai, ai, ai.” - Paulo se vangloria de seu feito para Francisco, repetindo: “Eu fiz e fiz sozinho.”
Cena 6	- Paulo tenta repetir a frase inteira “Ele levava um pote de mel”, mas só consegue o trecho final: “[...] pote de mel.” - Francisco se dirige para Paulo: “De repente, o macaco começou...” Paulo completa: “A pular.”

	• Paulo, por sua vez, comenta afirmativamente: “Vai cair.” Maria pergunta para Paulo: “Quem vai cair?” Paulo responde: “O macaco.” • Maria pergunta para Paulo: “O que aconteceu com a mula?” Paulo responde, reproduzindo o que viu na animação: “Saiu sangue dela.” • Ela pergunta para as crianças: “O que aconteceu com o macaco?” Paulo responde: “Ele caiu numa árvore”. Maria intervém: “Na moita.”
Cena 7	• Diz Maria para todos: “Vamos começar a história, quem vai contar a história?” Paulo se prontifica de imediato: “Eu”. • Maria entrega o fantoche do macaco para Paulo e pergunta para a criança: “O que acontece com o macaco? Conte para todos nós.” Paulo conta o que viu no começo da história: “O macaco sentado em cima da mula.” • Paulo completa: “Eles estavam andando.” Maria pergunta: “Onde estava o milho?” Paulo: “Eu não sei.” Maria e Indica: “Na ca... ca...” Paulo e José completam a palavra: “Carroça.” • Gertrudes, fazendo sinal de negativo com a cabeça, chama atenção da criança: “O macaco fez alguma coisa antes com a mula, não foi? O que ele fez para a coitada?” Paulo confirma: “Foi.” • Maria ofereceu um apoio: “Ele deu uma es... es...” Paulo completou: “Espada.” Maria: “Não, espora.” • Maria pergunta para as crianças: “O macaco caiu em cima do quê?” Paulo tenta responder, mas não recorda a palavra. Maria oferece como apoio a sílaba inicial da palavra: “Mo... mo...” Paulo se lembra: “Moita.” • Maria pergunta para as crianças: “Como ela caiu?” Paulo fala com entusiasmo e levando os braços para cima: “Risada.”

Fonte: Elaboração própria, a partir do acervo de filmagens do PADI (2014).

O motivo de Paulo em fazer a atividade está muito próximo da produção social de sentido almejado pela atividade ordenada pelo protagonismo e antagonismo da voz do professor, contudo, com fins de agradar aos professores, a voz da criança nem sempre se soma aos princípios didáticos da atividade, mas possui uma intenção própria, a busca de um lugar de pertencimento em relação a José e aos professores, na interação dialógica. O professor, capturado pela intenção e motivos do PIS, estabelece um antagonismo na questão da expressão da criança, e não mobiliza os recursos, a fim de travar um diálogo com ela, explorando junto das suas necessidades outros desdobramentos possíveis que validariam a autorrevelação de Paulo, estimulando a compreensão da atividade e a autotransformação. O professor não vislumbra essas possibilidades, oferecendo à criança apenas apoios para cumprir a atividade, já que sua voz está capturada pelo enredo da atividade, o qual tem que ser cumprido e finalizado, e não pela função pedagógica de ensinar, que percorre o caminho de oferecer, por intermédio da linguagem pedagógica, a vivência de uma experiência organizada com o objetivo de proporcionar a internalização, a transformação do pensamento cotidiano em científico e a ação

da criança de objetificar suas intenções e motivos com criatividade, no mundo sociocultural que a cerca.

A voz de José no espaço na agência pedagógica conquistou uma posição para se expressar, motivo pelo qual seu índice de desempenho no RAI indica uma evolução da avaliação inicial para a final (Gráfico 14). Em diversas ocasiões das filmagens, José pode ser visto olhando fixamente para o espaço à sua frente. Em várias situações, ele balança para frente ou para trás o tronco ou as pernas, debruça-se sobre a mesa, apoia o rosto com as mãos ou brinca com os objetos, dando a entender que não se conecta com as outras pessoas e com a atividade desenvolvida no contexto no qual ele está presente. Às vezes, ele fica de boca aberta e baba, necessitando ajuda do professor para assear o rosto com uma toalha ou papel higiênico. Na maior parte do tempo, há pouca ou nenhuma expressão em seu rosto.

O distanciamento de José da atividade termina, quando o professor, geralmente Francisco, está próximo e interage com a criança, encorajando seu engajamento na execução da atividade. Gertrudes, a outra professora, também consegue estimular a atenção e a participação de José, na situação de aprendizagem, embora a troca de professor cause um certo e momentâneo estranhamento para a criança.

É possível notar, nas filmagens, com as Cenas de 1 a 7, em destaque no quadro a seguir (Quadro 22), que, para haver diálogo entre as crianças, a ação do professor é essencial, caso contrário elas permanecem esperando em silêncio o que precisam fazer. José tem a tendência de se dispersar e ficar no seu espaço, desenvolvendo aquilo que deseja fazer. A todo momento, os professores conversam com a criança, solicitando sua participação e interação na atividade, conforme revelam algumas situações das Cenas de 4 a 7. A atividade embalada pela linguagem pedagógica do professor lentamente muda a interação de José, que, às vezes, demonstra sua ansiedade em continuar a atividade, reivindicando ao professor a sua continuação, situação que pode ser percebida na Cena 6. Às vezes, José lidera a atividade, autorrevelando sua intenção e motivos para o outro, como quando deixa cair o fantoche de cima da mesa, comportamento focalizado em um dos itens da Cena 3. Outras vezes, ele se afunda em seu mundo, coloca os cotovelos sobre a mesa, a cabeça entre as mãos e o olhar fixo em algum ponto do horizonte, conduta visível em um dos itens da Cena 4.

Nesses momentos, a ação do professor é necessária para trazer a criança de volta para a atividade. Geralmente, nesses momentos de autoisolamento social, Francisco ou Maria chamou a atenção da criança, conversando com ela ou permanecendo no seu campo de visão, a fim de conectá-la à dinâmica dialógica em curso (Cenas 3 e 4). José, em resposta aos professores, sempre ri e se volta para os objetos à sua frente e para a execução da atividade. Em umas das

situações em destaque no quadro a seguir (Cena 2), enquanto José permanece em silêncio, fitando o horizonte, Francisco intervém e solicita a Paulo que mostre a peça da atividade indicada na pergunta da professora Maria para José, que interage com Francisco e Paulo, com um largo sorriso, selecionando e mostrando a mesma peça apresentada por Paulo para os demais. A interação de José continua com a professora Maria, que segue em frente a atividade.

José, apesar de distante, gradualmente passou a participar das atividades sem a interferência direta dos professores, como ocorreu no início da intervenção, sobretudo com a professora Joana, a qual inibia sua ação e a interação com os objetos, como demonstra a Cena 2. Com o tempo, ele passou a participar e responder dialogicamente à professora Maria, situação que pode ser percebida logo, em todas as cenas de que a criança participa. Na Cena 1, mesmo com a coerção da professora Joana, José, estimulado por Francisco, espontaneamente se direciona à professora Maria, que estava sentada a uma certa distância, para mostrar a figura correspondente à pergunta feita por ela, driblando o cerco da professora Joana. Mais adiante, em um dos itens da Cena 5, José se incomoda com a conduta de Maria de segurar em seus braços para representar com mímica o trecho da história correspondente que a criança deveria interpretar. Em represália ao gesto, a criança se levanta e sai do lugar designado ao mímico, tentando não participar da atividade.

A despeito do comportamento de esquivas, as atividades motivam claramente José, de sorte que ele sempre corresponde aos pedidos de participação feitos pelos professores. Nesse sentido, a criança parece igualmente disposta a agradar aos professores, como evidencia a Cena 7. Um indicio da capacidade de José de compreender a situação de aprendizagem e do entendimento do que lhe é solicitado fazer está na tentativa de utilizar o fantoche, para auxiliar a sua comunicação, realizando a mímica com um apoio, na Cena 5. Trata-se de um episódio interessante, que enfatiza a importância do material pedagógico e de apoio para a criança fazer o que é exigido dela, na situação de aprendizagem.

Quadro 22 – Organização da voz de José nas Cenas de 1 a 7

A voz de José nas Cenas de 1 a 7	
Cena 1	• José não tem participação na cena
Cena 2	• José, ao manusear a imagem, desprende-a do palito e rasga um canto do papel. • Joana, voltando-se com irritação para José, fala com voz firme: “Está vendo, José, rasgou! Olha só! Está vendo! Você ficou mexendo e olha o que aconteceu!” • José fica inquieto na cadeira, após a repreensão feita por Joana. Paulo observa de canto de olho o amigo irritado e espera Maria dar início à

	música. José, ansioso, pega novamente a figura da mesa. Francisco, para dissimular a ação de José, pergunta: “O que é isso, José?” José responde, sorrindo: “Eu não sei.” • José, animado, bate na mesa em cima de uma figura. Joana pega a sua mão e retira de cima da mesa. • José ignora a presença de Joana e rapidamente pega a figura do perfume e aponta para o alto e em direção a Maria. Francisco prontamente parabeniza José pelo comportamento. [...] José, então, se levanta e vai até Maria, dizendo: “É perfume, é perfume.” Maria diz a José: “É perfume, você acertou. Agora, senta no seu lugar para continuarmos a música.” José imediatamente dá meia volta e caminha em direção ao seu lugar, sob o olhar atento de Joana. • José: “O que é detefon?” José sorri e diz: “Eu não sei.” Francisco pede para Paulo mostrar a figura para José. Paulo aponta a figura para José. José, na sequência, pega a figura na mesa e mostra para Francisco e Maria.
Cena 3	• José, que brincava com as dobraduras, deixa cair o peixe de cima da mesa. Ele olha para Francisco, o qual prestava atenção em Maria, e comenta: “O peixe caiu de cima da mesa.” Francisco olha para José e retruca: “Pegue o peixe debaixo da mesa.” José afasta a cadeira e se abaixa para pegar o peixe. • José, empolgado, começa a cantar, mas não consegue desenvolver a letra da música. Ele pronuncia apenas: “Aaaaaa!” • José, que estava com a canoa na mão, tenta imitar o comportamento feito pela professora, porém, não consegue virar a canoa, sem fazer muito esforço. Enquanto a criança tentava virar a canoa com as mãos, sendo observado pelos demais, dizia: “Ela virou.”
Cena 4	• Maria avisa: “Agora, nós vamos fazer uma coisa bem legal, mas, José, você precisa olhar para mim.” José dificilmente faz contato visual com as pessoas. • Maria, com a intenção de obter a atenção de José, senta-se mais próxima da criança. Na sua nova posição, ela fica de frente para as duas crianças. Maria, então, inclina-se na direção de José e, com voz segura e pausada, fala: “Eu vou fazer a mímica das ações da música, só não vou cantá-la.” José olha para Maria, indicando prestar atenção ao que ela fala. • José, sempre que podia, brincava com os personagens da história. Francisco não intervinha no comportamento da criança, com a intenção de manter sua motivação para realizar a atividade. Maria pede a José: “Preste atenção em mim, pois, para fazer esta atividade, você precisa olhar para mim.” • José permanece brincando com os bonequinhos, até que Francisco intervém, dizendo para a criança: “Entregue o material para mim, vamos fazer outra brincadeira.” José, sem nada dizer, entrega sorrindo para Francisco cada um dos personagens. Francisco rapidamente retira todos do campo de visão de José. A criança fica desestimulada, debruça sobre a mesa, aparentemente sem prestar atenção. • Maria aproveita o interesse demonstrado por José e o envolve na atividade, a fim de fazê-lo participar e interagir, porém, sem perder o contato com a outra criança, que está participativa.

Cena 5	• Francisco pergunta para José: “O que foi que ele acabou de fazer?” José responde: “Eu não sei.” Maria solicita a Paulo: “Faça o movimento de novo, para ele olhar.” Paulo repete o gesto. Francisco e Maria perguntam para José: “O que aconteceu?” José sinaliza com a cabeça, indicando que não sabe o que representa o gesto de Paulo. Francisco oferece um apoio a José: “Acho que é uma ca... ca...” José completa a palavra: “Canoa.” • José percebe que as dobraduras de papel estão na mesa à sua frente. Ele tenta pegar o Peixe, personagem que ele deveria imitar. Porém, Maria retira a dobradura de papel de suas mãos, e diz: “É para usar apenas as mãos.” • Maria, percebendo a dificuldade de José, pergunta: “Você quer tentar outro?” José responde: “Sim.” Maria fala no ouvido de José a nova mímica que ele deve fazer. José pensa um pouco, junta as mãos e novamente as coloca sobre a mesa. Paulo arrisca um palpite: “É um peixe?” Maria responde por José: “Não é mais, agora é outra coisa.” Como José não conseguia fazer o movimento, Maria intervém. Ela segura nos braços de José e faz o movimento de remar. José se irrita, levanta da cadeira e sai andando pela sala.
Cena 6	• José presta atenção à tela do computador, com a frase escrita mais a ilustração da cena. Contudo, não a repete. • Maria dá continuidade à atividade. Antes de começar o novo trecho da história, ela chama a atenção de José: “Preste atenção, José!” José fica atento e olha para tela do computador. • José responde: “O milho... põe outro”, solicitando a Maria para dar continuidade à história. Maria segue com a história e inicia o novo trecho...
Cena 7	• Maria olha para José e questiona a criança: “Vai mesmo?” José afirma que sim com a cabeça. • Ela pergunta para a criança: “O que aconteceu”. José retruca: “A Mula andou”. Continua a criança: “Eu já vou para o final.” Maria: “Por que você já vai para o final, e o meio da história?” • José pega os fantoches em cima da mesa e começa a brincar. Maria, rapidamente, retira os personagens da mão da Criança e diz para ela: “Espere um pouco, primeiro você tem que me dizer o que aconteceu com o macaco e com a mula.” • Continua a professora: “E o que aconteceu com o macaco?” José responde: “Ele caiu aqui.” A criança pega o fantoche da moita de cima da mesa.

Fonte: Elaboração própria, a partir do acervo de filmagens do PADI (2014).

O contexto e os significantes culturais disponíveis na interação social geram os motivos que cada ator adota, para intencional sua ação. As crianças, naquele espaço, estão se desenvolvendo como aprendizes e, ao mesmo tempo, como membros ativos da sociedade. Paulo e José agem dentro da agência pedagógica segundo uma complexa malha de associações psicológicas e influências interpessoais e contextuais, as quais desenham para cada ator

escolhas de como responder às oportunidades oferecidas a eles, através do diálogo travado com a linguagem social e pedagógica, repleta de representações sociais e científicas.

Na criança, a linguagem, no movimento de tornar-se externa e interna, cumpre a função de mediar a compreensão simbólica compartilhada por meio da interação dialógica e, nesse intervalo de tempo, favorece o entendimento do efeito que o símbolo produz em si próprio e no contexto, quando ordenado intencionalmente. E, desse modo, faz-se necessário considerar como a linguagem pedagógica e o material pedagógico e de apoio – modelos de ação carregados de intenção e função social – influenciam a interpretação, a compreensão e a comunicação da criança no exercício de seu protagonismo, dentro da situação de aprendizagem e na definição de sua identidade, na qual esses significantes circulam e adquirem sentidos e funções de qualidade social e psicológica, num fluxo constante e transformador de suas propriedades.

Embora a análise das cenas ofereça as oportunidades para interpretar as intenções e os motivos das crianças e dos professores, na situação de aprendizagem, é igualmente importante ouvir a voz dos atores, principalmente da criança. Cada atividade realizada em cooperação, a partir da linguagem pedagógica iniciada com os professores, foi-se desenvolvendo e atribuindo às diferentes identidades papéis e funções intercambiáveis entre os atores. O diálogo protagonizado pelos professores indicava às crianças o que elas poderiam fazer, às vezes indicando como fazer.

O relevante, na situação de aprendizagem, era perguntar às crianças como elas poderiam dizer para desenvolver a atividade, fornecendo-lhes as linhas guias para exercer o seu protagonismo, naquele contexto. Porém, para cada pergunta realizada pelo professor, não houve um questionamento sobre como os símbolos desempenhavam uma função, na perspectiva da criança. A despeito de a função estar implícita na interação dialógica desempenhada entre os agentes, pois produz um efeito de continuidade e diminui a necessidade social anteriormente estabelecida, ela precisa ser clarificada para a aprendizagem da criança. Por tratar-se de uma situação de aprendizagem dialógica, a estrutura da atividade, que contém os motivos e as intenções, necessita ser repassada pelos professores com as crianças, a fim de essas propriedades serem internalizadas e virem a constituir um instrumento de transformação consciente, que pode ser empregado pela criança, aumentando sua conduta dialógica e, conseqüentemente, de autorrevelação.

A função da situação de aprendizagem, que anima a linguagem pedagógica e coloca em circulação o material pedagógico e de apoio, não pode ser subentendida pela criança, mas tem de ser entendida. Para avaliar a compreensão da criança, na situação de aprendizagem, não é necessário inserir um elemento externo, porém, deve-se utilizar o próprio material pedagógico

e de apoio na linguagem pedagógica, para verificar se a função que ele desempenha foi internalizada pela criança e se ela consegue fazer o uso criativo dele, pois cada conceito científico ou intenção organizada e compartilhada pelo professor, na agência educacional, deve ter um objetivo claro e conter os meios para alcançá-lo no ato de ensinar e no ato de aprender. Em virtude disso, as diferentes vozes reverberando na agência pedagógica precisa ser conhecida e alinhada ao propósito da interação social, previamente estabelecido.

No linguajar do professor, uma função essencial que tem de estar presente é fazer a criança pensar o que acontece nas atividades e solicitar a ela que comente o que dizem, estimulando a conduta dialógica e o uso interno e social da linguagem. Com efeito, na agência pedagógica, o ato de ensinar e o ato de aprender constituem uma ação social efetivada de modo colaborativo, alinhando diferentes intenções e motivos para atingir um objetivo específico, presente no conhecimento científico historicamente organizado pela ação do homem. É pela ação do homem que esses conhecimentos são ordenados na linguagem pedagógica, a fim de produzir o contexto de ensino e aprendizagem das gerações e das diferentes individualidades que compõem o espaço de uma sociedade.

Portanto, as vozes das crianças são uma fonte para o aprendizado do professor, na sua experiência de ensino, definindo a todo instante, na interação dialógica, quem é a criança e sua capacidade de operar as funções sociais e psicológicas do conteúdo compartilhado. A aprendizagem dialógica requer uma participação ativa da criança, consequentemente, sua participação estará mediada por sua vontade e por sua motivação. Essas propriedades singulares necessitam ser alinhavadas com a motivação que se veicula através das metas, objetivos e expectativas que precisam ser atingidas na ação social, dentro da situação de aprendizagem.

Esses dados fornecem alguns indícios sobre como as crianças, em situação de aprendizado, atuam na produção social de sentido, pela interação dialógica com o professor, e a importância de o professor reconhecer a voz da criança, nesse processo, como parte fundamental da ação social que concretiza em conjunto, na agência pedagógica. É preciso considerar que as crianças estão aprendendo dentro desse contexto dialógico e o objetivo da atividade é a educação das crianças, ou seja, a inserção da criança como membro ativo, capaz de manter comunicação com o outro e suprir suas necessidades individuais e coletivas, compreendendo e atuando sobre a realidade sociocultural, como membro ativo da sociedade.

Por conseguinte, os professores devem ter em mente que as escolhas de ação feitas por meio de seu comportamento verbal e das crianças, na qualidade de participantes ativos da atividade pedagógica, influenciarão suas trajetórias como aprendizes, pois o rumo assumido no transcurso da atividade formará as funções psicológicas humanas e, com elas, o modo adequado

de usar a rede de conhecimentos humanos, em um fluxo de associações que permitam transformar sua identidade, pensamento e a voz exercida como membro de uma sociedade linguística.

Dessa forma, os professores precisam, por meio da técnica, olhar além do desempenho das crianças na atividade, como jovens integrantes na linguagem pedagógica, com o objetivo de compreender e influenciar as intenções cotidianas expressas na sua conduta dialógica, guiando sua participação por intenções e motivos orientados por conceitos gerais, representação de como as necessidades decorrentes da vida social podem ser orientadas pela linguagem.

Nas cenas, há momentos nos quais uma mudança na conduta dialógica do professor transforma a conduta dialógica da criança, dando-lhe uma sensação de pertencimento, além das condições da vivência serem interpretadas e compreendidas por funções racionais, que organizam a sociedade e a participação individual da criança naquele contexto, através de interações dialógicas, cuja propriedade emula a vida social civilizada, composta por construção ideológica de ser humanidade racional.

Na agência educacional, a aprendizagem da criança consiste em ela entender, como ser um membro produtivo da sociedade que compartilha de um fluxo constante de intenções, motivos e ações sociais, historicamente fixados na estrutura sociocultural letrada, as bases que constituem os diferentes usos das técnicas linguísticas de representação da vida social, responsáveis por compor os diferentes modos de ser humano e vivenciar sua humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade constituída pelas diferentes manifestações de motivos operando pelos atores, na agência pedagógica, estabelece para o contexto um espaço dialógico mais formal, diferente das interações sociais feitas fora dos espaços educacionais, as quais envolvem ações de ensino e aprendizagem. As crianças participantes da pesquisa são relativamente novas na linguagem pedagógica, que configura a interação social a partir de um mundo conceitual mais formal, composto de modelos racionais e lógicos, que representam como os fenômenos do mundo natural e social funcionam e interagem entre si.

Enquanto, nas relações sociais, a característica dos motivos desenvolvidos na criança está mais centrada na interação dialógica com conceitos cotidianos, relacionados e compartilhados na sua experiência sociocultural, no âmbito dos vínculos familiares, com os pares, nas brincadeiras etc., na situação de aprendizagem, as crianças precisam se apropriar de novos motivos, intenções e funções que configuram competências em relação ao emprego da linguagem, de acordo com sua forma tradicional, determinando os comportamentos dialógicos que são ou não aceitos, no contexto pedagógico. A título de exemplo, se acontecer de tratar de acontecimentos descontextualizados, não interagir com o professor, andar pela sala, ficar com a cabeça baixa, deitado na mesa etc., o motivo da criança precisa ser capturado pela linguagem pedagógica do professor e pela ação de compartilhar o material pedagógico e de apoio, instaurando uma parceria com a criança na ação que irão desempenhar juntos, cada qual com seu papel.

Se as ações da criança, na interação dialógica, não forem claras, seu motivo estará focado em outros interesses, e a situação de aprendizagem, na qual a criança precisa trabalhar, por meio de novas orientações, não propiciará que a atividade promova a produção social de sentido. Em algumas situações, ficou evidente que a motivação do professor, no ato de ensinar, parecia estar mais próxima da obtenção da conclusão do que da ação dialógica com a criança. Assim, o motivo era deslocado para o resultado da ação e não para o próprio processo que caracteriza a situação de aprendizagem. A intenção das ações assume uma posição crítica, porque, ao invés de a interação dialógica levar a criança para a internalização da função presente na atividade, apenas a encaminhava para a conclusão de seu processo estrutural. A fim de produzir sentido, o motivo precisa estar presente no próprio processo de interação dialógica. O resultado da ação não pode assumir o papel do motivo, porque este deve converter a intenção em ação, estabelecendo uma função dentro do campo de interação da criança, que lhe forneça

autossuficiência para generalizar a vivência internalizada em outras situações com estrutura semelhante, de modo criativo.

Ao observar os diálogos das cenas, evidencia-se como o professor, na interação dialógica com a criança, fez circular o material pedagógico e de apoio, animando o contexto pedagógico com os objetivos e procedimentos intencionados no PIS. As crianças, na qualidade de participantes da interação dialógica, acharam o processo estimulante e interagiram, sem exigir muito esforço do professor, para controlar o comportamento, já que as crianças, no cenário educacional formal de origem, recebem rótulos como atores enfraquecidos e subestimado, no campo da aprendizagem, característica que habilita essas crianças a participarem da pesquisa de intervenção pedagógica. Com o objetivo de fazer as crianças prosperarem na situação de pesquisa, os professores e pesquisadores precisaram encontrar outra motivação para construir a agência pedagógica, com os objetivos, os procedimentos, os materiais pedagógicos e de apoio que sustentavam a linguagem pedagógica direcionados para uma vivência inovadora, sem a representação social construída da criança, por intermédio de laudos e situações de avaliação duvidosos, do ponto de vista científico.

Desse modo, os pesquisadores e professores sentiram a necessidade de incluir o aprender como objetivo, durante as atividades realizadas com as crianças, a fim de alcançar os objetivos traçados nos PIS, na prática pedagógica dialógica. Para isso, foi necessário, em primeiro lugar, no nível conceitual, elaborar um procedimento de ensinar e de aprender que incluía a aprendizagem do professor e, em segundo lugar, que deliberadamente o professor pudesse implantar, nas práticas dos procedimentos previamente intencionados, atitudes dialógicas que ajudassem a alcançar os objetivos planejados. Ambas as posições compõem o aspecto dialético da THC e fazem parte do motivo da ação pedagógica dialógica, protagonizada na ação social dos professores.

No movimento dialético, os esforços e os motivos dos professores e das crianças entrelaçam-se e são geralmente direcionados para a participação bem-sucedida das práticas dialógicas. Como consequência, as crianças, Paulo e José, cada um à sua maneira, pareciam se concentrar em acertar o que era questionado pelo professor, produzindo uma comunicação carregada de sentido, para os participantes. Apesar da ansiedade de Paulo e da perda de foco de José, durante a atividade, o apoio constante oferecido pelos professores às crianças, de sorte a focar a atenção nos aspectos principais da atividade, garantiram a elas oferecer uma resposta segura para os questionamentos dos professores.

O protagonismo dos professores, na interação dialógica com as crianças, tinha a função – o papel fundamental – de oferecer apoios pedagógicos dentro do espaço definido pelo que a

criança sabe – linguagem cotidiana – para aquilo que ela pode chegar a aprender, com a ajuda da linguagem pedagógica como mediadora, fazendo a associação entre a atividade social e a atividade de pensamento da criança, com a intenção de promover a internalização da nova informação, circulando no processo pedagógico estabelecido pelo professor. Em vista disso, o professor precisa conhecer a voz da criança, não apenas pelos instrumentos de verificação da regularidade em um dado comportamento, como o RAI, mas na dinâmica interação social realizada na agência pedagógica. Apenas com a vivência pedagógica partilhada com a criança é que o professor se habilita a administrar os apoios, à medida que a criança gera a demanda. Ao mesmo tempo, é o professor, na inter-relação social com a criança, que progressivamente retira os apoios, quando não há mais a necessidade.

Na atividade cooperativa, através da linguagem pedagógica, o papel do professor como parceiro mais experiente é de apoiar as necessidades apresentadas pela criança, avaliando no momento em que ocorre a interação dialógica e a adaptação que ela requer para o seu desenvolvimento. A avaliação dinâmica, na interação dialógica, permite ao professor perguntar, observar e analisar a conduta da criança, cercando os aspectos da atividade que não possuem ou de que ainda não se apropriaram, para acompanhar as crianças, em seu tempo, durante o processo de aprendizagem.

A necessidade da criança, ao longo do seu processo de aprendizagem, como se observa nas cenas, não é algo estático e apriorístico: ela emerge no processo de desenvolvimento da prática dialógica em conjunto com todos os elementos presentes no contexto de que participa, na agência pedagógica. Por esse motivo, não só as crianças com DI podem aprender e se desenvolver como membros da sociedade, como, para isso, os professores precisam refletir profundamente na elaboração dos objetivos e dos procedimentos sobre como será o processo de ensinar. Realizando essa autoavaliação, o professor consegue alinhar, na ação social, os motivos e as intenções das crianças, o que significa oferecer as condições, lançando mão de estratégias vivas e dinâmicas de apoios – contingenciais – para a criança internalizar a função e superar suas necessidades individuais e sociais.

Na linguagem pedagógica, o professor no exercício de seu protagonismo, pode apoiar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, através do diálogo, mediante as perguntas realizadas e os instrumentos oferecidos para sanar suas necessidades. Contudo, nesse movimento dialético, o professor pode receber o apoio da criança, ouvindo e compreendendo suas intenções e seus motivos, enquanto uma linha-guia, que orienta o linguajar do professor em oferecer as perguntas e os apoios no circuito percorrido pelos símbolos, significantes, material pedagógico e de apoio, o sentido etc., no âmbito inter/intrapessoal.

Na agência pedagógica constituída pela intenção do professor, configuram-se dois planos: o primeiro, representado pelos objetivos e procedimentos elaborados no PIS e no material pedagógico e de apoio, e o segundo, relacionado às ações sociais desenvolvidas na prática pedagógica. Tendo como parâmetro o modelo pensado e objetivado nos recursos, direcionam o ato do professor de ensinar e intencionam o trajeto de aprendizagem percorrido pela criança. Logo, a atividade precisa existir em dois níveis, como objeto do psiquismo do professor e como objeto compartilhado na interação pedagógica. Ambos devem agir de forma interdependente, enquanto unidade dialética. Na prática dialógica, o professor transferirá para a criança a função psicológica e social dessa unidade dialética. Portanto, o entendimento das crianças sobre o processo de aprendizagem, no qual circula essa unidade dialética, é crucial para o modo como elas participam da atividade.

Assim, o professor, no ato de ensinar, não pode se transformar no antagonista do processo por ele elaborado, retirando da situação de aprendizagem partilhada com a criança uma predisposição para alterá-la e inserindo apoios à conduta dialógica da criança, de sorte a possibilitar que a unidade dialética, presente no circuito constituído pela linguagem pedagógica, seja internalizada pela criança e atue como fonte de transformação de sua condição psicológica e social. Nessa perspectiva, o professor precisa estar disposto a ouvir a voz da criança, entender os seus motivos e intenções, uma pré-condição para aprender a compreender a individualidade expressa pelos diferentes atores, nas interações sociais.

É na interação social dialógica que os atores podem produzir o momento e as oportunidades de ensinar e de aprender. É nesse espaço criado que se constituem os conhecimentos sociais históricos e os que estão em processo de criação. A aprendizagem estimulada na situação de colaboração dialógica instaura um fluxo de interações, no qual os papéis se põem entre os participantes e todos aprendem, incluindo o professor, contanto que os professores estejam dispostos a aceitar uma certa fluência em sua identidade, na agência pedagógica, uma vez que as capacidades dos professores de aprender também se desenvolveram nesse percurso com as crianças.

Em alguns momentos da prática pedagógica dialógica, o professor distanciou-se da unidade dialética elaborada por ele, colocando-se numa posição de vanguarda em relação às crianças, tentando apenas completar o processo pedagógico proposto com a criança. Em outros momentos, ele se colocou ao lado das crianças, como um parceiro, acompanhando e partilhando com eles, na oportunidade de aprendizagem, os motivos e as intenções para produzirem cooperativamente um sentido social e psicológico para a atividade. Quando o professor protagonizava, quebrando uma posição verticalizada quanto à posição social da criança, na

linguagem pedagógica, foi capaz de oferecer apoio pedagógico para a aprendizagem e o desenvolvimento sociocultural da criança, já que esse comportamento aproxima a criança da motivação presente na unidade dialética, circulando no contexto. Nesses momentos, houve a produção social de sentido, porque a criança internaliza e objetiva, na interação dialógica, a função presente na unidade dialética com autossuficiência.

Quando ocorre a compreensão e o entendimento da criança dos motivos da prática social, ela produz uma interpretação da vivência. O insucesso da criança em interpretar, produzir e compartilhar o sentido ordenado no seu linguajar interno e social está associado à vivência da criança como um elemento à parte da interação social e não como integrante da prática pedagógica, na qualidade de parceira do professor, como um verdadeiro protagonista do processo de aprendizagem.

Os diferentes dados levantados na pesquisa sugerem duas possíveis razões para o não desenvolvimento da habilidade da criança em internalizar a linguagem pedagógica, necessária para ter autossuficiência, na interação pedagógica dialógica. A primeira delas consiste no afastamento do professor, no ato de ensinar, do motivo previsto na unidade dialética, intencionada por seu trabalho, o que torna a ação pedagógica um trabalho estranhado. Sem motivo aparente, o ato de ensinar se converte em uma jornada formada por diferentes etapas que devem ser cumpridas, compondo uma jornada de ações desencontradas e sem sentido, vinculada ao processo que configura a ação social dialógica. A segunda razão é de a criança, no ato de aprender, não conseguir se vincular ao motivo presente na unidade dialética, a qual precisa ser vivenciada e internalizada na sua totalidade pela criança. Nessa situação, a criança exerce, nesse espaço pedagógico, uma ação voltada para um fim, estranha ao motivo presente no processo, que parearia sua intenção e motivos às intenções e motivos da interação social. Nesse contexto de ações estranhadas, basta para a criança cumprir a demanda criada pelo linguajar do professor.

Nas duas condições, professor e criança não compreendem o processo do qual participam e agem meramente para a conclusão da tarefa, porque pensamento e ação estão desvinculados, condição que atua sobre ambos, professor e criança, enquanto fonte que os impele a reproduzir de forma ritualizada a situação de ensino e aprendizagem vivenciada. Nessa situação, não há espaço e nem interesse em formar uma relação de parceria, tão pouco tornar o processo de ensino e aprendizagem um processo de cooperação criativo e transformador entre professor e criança, pois, para avançar na aprendizagem e no desenvolvimento da capacidade almejada pelo processo de ensino, basta executar o circuito dialógico fixado, com ações fragmentadas entre si, as quais não produzem um sentido social, mas uma ação individual

mimética do comportamento do outro, capturando o significado com o sentido já dado, sem a necessidade do exercício pessoal no coletivo da autorrevelação, visto que basta à criança apenas a capacidade de autotransformação, de maneira a sustentar a reprodução estranhada da atividade oferecida na situação de aprendizagem.

Na ação estranhada, o motivo outrora esquecido ou perdido entre o movimento pensamento e a prática precisa ser reificado e novamente conectado à unidade dialética. A fim de reestabelecer a continuação de um pensamento e de uma prática, é necessário rever os materiais pedagógicos e de apoio, identificar as lacunas próprias e dos objetivos e procedimentos, organizar e reformular os conteúdos da linguagem pedagógica, ser capaz de oferecer apoio e reconhecer a criança, no processo com a intenção de organizar e ordenar as informações significativas, na interação social dialógica, transformando-a em conhecimento e fonte para a criança produzir, em parceria com o professor, sentidos sociais nos processos de inter-relação social dialógica. A situação de aprendizagem com potencial de ensino deve ser estimulante para professores e crianças, uma vez que, na interação com a criança, o professor também aprende e se transforma, devido à força transformadora da linguagem criativa, capaz de reordenar as formas de interagir com o mundo social.

Nesse seguimento, o professor, de posse da linguagem pedagógica, deve converter a todo instante da interação dialógica o conhecimento que precisa ensinar em potencial de aprendizagem para a criança, motivando, em função de uma situação de parceria e cooperativismo, o seu envolvimento com todo o processo contextual que sustenta a atividade na situação de aprendizagem. Para a criança, sobretudo para a criança com DI, o estudo formal, relacionado a uma prática social que envolve a linguagem pedagógica, na qual a ordenação do diálogo é feita por conceitos científicos e com objetivo de ensino e aprendizagem, não é um exercício fácil. O professor, diante dessa circunstância, vê-se obrigado a inserir na rotina de estudo da criança atividades pedagógicas orientadas para o lúdico, para a brincadeira, que, muitas vezes, são compreendidas como um ato de brincar com a família ou como as situações de brincadeira que ocorrem na pré-escola ou com o cuidador, que não possui embasamento pedagógico; de outro modo, são atividades que não estão orientadas por objetivos e procedimentos com função didática, com referência a conteúdos ligados ao currículo acadêmico, presente no processo de escolarização da criança.

Tal condição instaura, na inter-relação dialógica do professor com a criança, um processo de transição de brincadeiras de estabelecimento de vínculo social para o de vínculo pedagógico, que exigirá da situação de aprendizagem a instrução de novos comportamentos dialógicos. É uma tarefa que, inicialmente, pode exigir um período de adaptação dos atores, na

agência pedagógica. Como ficou evidente, nas cenas analisadas, algumas das atividades que foram transcritas parecem excessivamente atividades prescritivas, com um grau de exigência que excede as competências da criança que não está acostumada a uma rotina pedagógica mais próxima, desafiadora, com conhecimentos organizados em objetivos e procedimentos pedagógicos otimizados, para forçar o avanço da aprendizagem e desenvolvimento sociocultural da criança, possibilitando a ela passar da construção de sentidos sociais para conhecimentos acadêmicos, através de atividades executadas em processos de parceria com o professor.

Todo processo de transição da condição social da criança, realizado em situação de aprendizagem, desloca a sua percepção psicológica das funções sociais, desenvolvidas no contexto, por representações cotidianas e objetivas, construídas a partir da experiências espontâneas, para um espaço com representação científicas, historicamente implementadas pelo pensamento e trabalho humano, que necessita de uma metodologia para a construção, no psiquismo, de uma rede de associações conceituais, capazes de sustentar as funções psicológicas humanas, que acessa no presente as representações conceituais de fenômenos naturais e sociais concretizados no passado, com o objetivo de projetar criativamente o futuro, objetivando uma individualidade, cuja qualidade e propriedades essenciais são coletivas.

Em virtude disso, o deslocamento da criança do contexto social cotidiano para o contexto educacional, cujas atividades desenvolvidas são direcionadas para um objetivo e os procedimentos para atingi-los são externamente impostos, orientando a conduta, as intenções e os motivos da criança para algo novo e externo a sua condição iminente precisam ocorrer por meio do estabelecimento de uma parceria com o professor, a fim de que, no fluxo da inter-relação pedagógica dialógica, aconteça de forma compreensível a negociação dos diferentes motivos circulando dentro da nova situação, condição que será vivenciada por todos os atores, humanos e coisas, na agência pedagógica. Tal característica retira da ação pedagógica a ideia tradicional de que se ensina melhor explicando, na realidade, no que diz respeito à THC, o melhor ensino é aquele que interage de maneira a ter um efeito sobre o outro, que age reciprocamente.

Neste ponto, como reflexão para a compreensão da unidade dialética pelo binômio teoria e práxis educacional, é conveniente deixar em suspenso três aspectos que parecem importantes e necessários para a compreensão da THC. O primeiro deles é a necessidade de reconhecer o pensamento científico como guia para a prática educacional, pois o pensamento científico tematiza o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano, além de teorizar e modelar a função dos sujeitos implicados na relação educacional. O segundo aspecto corresponde à

capacidade de reconhecer e diferenciar as muitas representações científicas sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano. E a terceira e última delas é a necessidade de passar para a prática pedagógica os conceitos teóricos. Esses três aspectos incidem diretamente no objetivo e nos procedimentos do currículo pedagógico, na forma de avaliar o desempenho provocado pela interação social e no modelo de homem a ser formado, no processo de aprendizagem.

Para a THC, a unidade dialética composta pela teoria e prática educacional é a principal fonte do desenvolvimento da FPH, conseqüentemente, do universo cognitivo e da rede simbólica capaz de produzir associações conceituais. Como resultado dessa perspectiva, o foco do desenvolvimento psicológico está na compreensão da diversidade do desenvolvimento de diferentes maneiras de exercer a humanidade, uma vez que isso está associado às ações sociais efetivadas em contextos culturais, marcadas pelo processo histórico constituído na e pela estrutura social. Por esse motivo, educar é sempre um processo que envolve a interação entre diferentes individualidades. Pode-se notar que, à medida em que Paulo e José se desenvolviam na inter-relação social, novas atividades e formas de interação com os professores eram disponibilizadas para eles, alterando o lugar que ocupavam no sistema e estrutura de interações concretas e dialógicas realizadas com o professor.

Isso fica evidente nos objetivos e procedimentos intencionados no PIS e no material pedagógico e de apoio, os quais foram se modificando, de acordo com o progresso no desenvolvimento das FPH das crianças, operando mudanças no caráter da atividade pedagógica dialógica. A criança, ao apresentar, na interação dialógica, novas funções de ordenar o pensamento e a capacidade de autorrevelação, faculta ao professor, na interação social, apresentar novos motivos para a criança, mediante a atividade prática dialógica. Como os novos motivos presentes na inter-relação social, novos motivos psicológicos começam a ser construídos no psiquismo da criança, através da vivência da atividade executada em cooperação com o professor, na agência pedagógica.

Entretanto, no fluxo de inter-relação social dialógica, as mudanças inseridas na prática pedagógica pelo protagonismo do professor nem sempre conduzem a criança a internalizar os novos motivos e intenções pretendidas no ato de ensinar, porque o motivo e a intenção presentes na ação social podem ser interpretados pelas crianças de formas diferentes, provocando ou não a construção de novas funções psicológicas. No caso de Paulo, as exigências oferecidas na interação dialógica, para que a criança pudesse participar ativamente, não promoveram alteração na sua capacidade de operar a linguagem, mantendo as estruturas de autotransformação e autorrevelação estáveis, sem apresentar transformações significativas na

conduta dialógica. José, por outro lado, ao longo da participação colaborativa com o professor, revelou transformações significativas na capacidade de operar a linguagem e na conduta dialógica.

A produção social de sentido está relacionada à forma como as crianças participam das interações sociais e como elas compreendem e utilizam as funções difundidas nas práticas pedagógicas dialógicas. Isso decorre do modo como as intenções e motivos da criança são vivenciados na experiência de aprendizagem com os motivos e intenções compartilhados pelo professor, no ato de ensinar. Identificar como a criança interpreta a interação com o professor e seu processo de escolarização é fundamental e ajuda a implementar a parceria pedagógica, por intervenção de uma medida adequada para engajar a criança aos objetivos do processo dialógico ordenados pela linguagem pedagógica do professor. A atenção e o foco compartilhados entre os atores viabilizarão, na interação, o estabelecimento da função mediadora da linguagem. Assim, a ação social, tal como intencionada e motivada pelo professor, será percebida pela criança – parceiro menos experiente – como uma atividade dialógica, cujo movimento crucial está no compartilhamento dos motivos, conferindo à interação um processo que instaura um sentido social para a atividade. Por essa razão, as crianças participaram com entusiasmo das situações de aprendizagem elaboradas e oferecidas pelos professores, sentindo-se livres para realizar boas tentativas, de sorte a produzir, na sua autorrevelação, a conduta dialógica necessário para suscitar um sentido social.

Na interação dialógica na qual as crianças recebem a informação do motivo da atividade e obtêm apoio e parceria do professor para resolver juntos as dúvidas e as situações-problema, é possível notar um intercâmbio da função social que medeia a interação para a psicológica. As perguntas feitas pelos professores inseriam no circuito pedagógico um problema, que fazia as crianças responderem ou pensarem sobre ele. O circuito dialógico continua com o professor estabelecendo a colaboração com a criança, realimentando o diálogo, até que se obtém uma compreensão coletiva satisfatória da resposta. Na interação entre professores e crianças, a estrutura dialógica enriquece a produção social de sentido, durante a colaboração no desenvolvimento da atividade. Na situação colaborativa, os atores da agência pedagógica constroem o sentido da atividade juntos, aferindo uma forma para o conhecimento, a partir do fluxo de interações dialógicas. O diálogo rompe com a mera explicação do que se deve fazer, para concluir a atividade. Pelo contrário, a interação dialógica une, ajusta e entrelaça os motivos e as intenções, no processo prático da atividade. A conversa entre os parceiros torna mais alinhada a produção social de sentido, à medida que se desenvolve e adquire significação para professor e criança, sem estranhamento entre e das partes envolvidas. Isso requer um alto grau

de cooperação, pois os professores precisam ficar atentos para introduzir no diálogo informações corretas, corrigir ou completar as respostas das crianças, utilizando a linguagem pedagógica e os materiais pedagógicos e de apoio disponíveis.

Na interação na agência pedagógica, o diálogo permite compreender a posição que o ator consegue desempenhar, na atividade. O professor, ao determinar demandas explícitas para a criança, consegue avaliar com precisão, atendendo a formulação da resposta da criança, o nível de apoio que precisa inserir para a criança internalizar e operar a função do conceito trabalhado. Um modo de descobrir se a criança se apropriou do conteúdo trabalhado consiste em, depois da construção colaborativa do sentido da atividade, o professor solicitar a ela que fale sobre o conteúdo trabalhado, expressando seu domínio, ação realizada pelo professor e transcrita ao final de algumas cenas. Nessa fase, os professores reconhecem e podem oferecer apoios ajustados aos diferentes níveis da criança, por meio de diferentes e criativos comportamentos dialógicos.

Na agência pedagógica, a fim de apoiar os jovens ingressantes no mundo científico a aprenderem e a se desenvolverem, nesse espaço, é necessário que o professor construa uma compreensão da intervenção pedagógica que vá além dos objetivos e procedimentos fixados para o ensino ou do material pedagógico e de apoio confeccionado para sustentar o processo de aprendizado da criança. Isso implica descobrir como a parceria do professor com as crianças reais pode construir sólidas bases para uma parceria que integre o aprendizado e o desenvolvimento sociocultural desse parceiro iniciante – menos experiente – a navegar com o motivo adequado pelo mundo científico, o qual é especificamente letrado.

Para isso acontecer na ação pedagógica dialógica, não significa que o professor tenha que fornecer mais materiais adaptados e melhores conteúdos às crianças, mas que deve apoiá-las mediante comportamentos dialógicos, durante a execução da atividade, com a intenção de que ela compreenda, aproprie-se dos motivos e intenções das ações sociais e participe da construção colaborativa de um sentido que qualifica os processos e as necessidades geradas pela situação de aprendizagem, tanto para os professores quanto para as próprias crianças.

Ao analisar as cenas, percebe-se que a linguagem desempenha um papel fundamental para a aprendizagem, por intermédio da interação dialógica de ensino, porque permite ao professor observar o papel desempenhado pela criança e o próprio papel na atividade dialógica, para fazer circular o conhecimento de maneira explícita, comunicando e transferindo os motivos da atividade com a compreensão da criança. Ela também possibilita levar os atores a tomarem consciência do processo dialógico e a desenvolver as atividades colaborativamente. E, por fim, a experimentar diferentes pontos de vistas, para compor um trabalho conjunto.

O ato de ensinar e ato de aprender implicam, na compreensão da THC, instaurar um encontro com a diversidade. Para o professor concretizar o ato de ensinar, é necessário reconhecer a diversidade do outro e apreciar suas potencialidades. Requer que o professor se descentralize de seu papel social e se veja através dos olhos do outro. Ensinar é um processo cooperativo que gradualmente consiste do ir do pensar para o fazer e, no fazer, comunicar. Uma vez que a aprendizagem fomenta o diálogo, o diálogo estabelece um lugar para a criança que aprende, um contexto para inter-relações sociais se desenharem, permite compartilhar recursos para o controle da conduta, surgir perguntas, gerar conflitos cognitivos, avaliar e oferecer apoios pedagógicos. Favorece reconhecer no outro as próprias emoções e construir processos de apoio colaborativo, que é condição definitiva que possibilita o desenvolvimento humano. Por conseguinte, os dados discutidos aqui não mostram crianças que não aprendem, ou melhor, criança com DI que não aprendem, mas crianças que conseguem demonstrar seu potencial de aprendizagem, quando sua diversidade encontra e trava uma relação de parceria com o professor. Na agência dialógica, campo no qual os diferentes motivos e intenções se encontram e se alinham, em uma prática social dialógica, desvela-se o potencial de cada ator em estimular o desenvolvimento mútuo e configurar uma prática social que coloque essa potência em ação, produzindo novos e criativos sentidos sociais. Não se trata de buscar maneiras de conceituar a individualidade na agência pedagógica, atribuir-lhe um rótulo, mas de compreender nas palavras os pensamentos e nas ações os fazeres que somados se materializam no efeito diverso de ser humano.

REFERÊNCIAS

- AAIDD. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. *Discapacidade intelectual: definição, classificação y sistemas de apoyo*. 11. ed. Madrid: Alianza, 2011.
- ADAMS, M. *Teaching that Changes Lives: 12 Midset tools fo igniting the love of learning*. California: Berrett-Koehler Publishers, 2013.
- AHEARN, L. M. *Living Language: An Introduction to Linguistic Anthropology*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2011.
- ANDERSON, N. J. Metacognition: Awareness of language learning. In: MERCER, S.; RYAN, S. WILLIAMS, M. *Psychology for Language Learning: Insights from Research, Theory and Practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012.
- APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V)*. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.
- ATKINSON, D. Language learning in mindbodyworld: A sociocognitive approach to language acquisition. *Language Teaching First View Article*, 1–17, 2013.
- BAARS, B. J. Contrastive Phenomenology: A Thoroughly Empirical Approach to Consciousness. In: BLOCK, N. J. (Ed.). *The Nature of Consciousness: Philosophical Debates*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 187-202, 1997.
- BADDELEY, A. D. *Working Memory: An Overview*. Journal of Communication Disorders, v. 36, n. 3, p. 189-208, 2003.
- BAGGA-GUPTA, S. *Human Development and Institutional Practices: Women, Child Care and the Mobile Creches*. Linköping Studies in Arts and Science 130. PhD thesis, Linköping University, Sweden, 1995.
- BAGGA-GUPTA, S. Performing and Accounting Language and Identity: Agency as Actors-in-(inter) action-with-tools. In: PING, D.; XUESONG, A. G.; MILLER, E. R.; VITANOVA, G. *Second Language Learning: Interdisciplinary Approaches*. Canada: Multilingual Matters, 2014.
- BAGGA-GUPTA, S. Privileging identity positions and multimodal communication in textual practices. Intersectionality and the (re)negotiation of boundaries. In: PITKÄNEN-HUHTA, A.; HOLM, L. *Literacy Practices in Transition: Perspectives from the Nordic Countries*. Bristol: Multilingual Matters, 2012.
- BANDURA, A. Toward an agentic theory of the self. In: MARSH, H. W.; CRAVEN, R. G.; MCINERNEY, D. M. *Self-processes, Learning, and Enabling Human Potential: Dynamic New Approaches*. Charlotte: Information Age Publishing, 2008.
- BECKER, N.; SALLES, J. F. Clustering e switching em tarefas de fluência verbal na infância e na adolescência. In: SALLES, J. F.; HAASE, V. G. MALLOY-DINIZ, L. F. *Neuropsicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. Porto Alegre: Artmed, 2016.

BELCHER, D.; CONNOR, U. *Reflections on Multiliterate Lives*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

BENSON, P. Autonomy in language learning and teaching. *Language Teaching*, 40 (1), 21–40, 2007.

BLOCK, D. Structure, Agency, Individualization and the Critical Realist Challenge. In: PING, D.; XUESONG, A. G.; MILLER, E. R.; VITANOVA, G. *Second Language Learning: Interdisciplinary Approaches*. Canada: Multilingual Matters, 2014.

BOWN, J. Self-regulatory strategies and agency in self-instructed language learning: A situated view. *The Modern Language Journal*, 93 (4), 570–583, 2009.

BRAGA, E. S. A constituição social da memória: uma perspectiva histórico-cultural. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/Kqy2Ri>>. Acesso em: 22 novembro. 2018.

BRIN, M. The Conceptions of ‘Dialogue’ Offered by Bohm and Buber: A Critical Review. In: SKIDMORE, D.; MURAKAMI, K. *Dialogic Pedagogy: the Importance of Dialogue in Teaching and Learning*. Buffalo: Multilingual Matters, 2016.

BRUNER, J. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHAIKLIN, S. The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In: KOZYLYN, S.; GANDIS, B.; AGEYEV, V. S.; MILLER, S., Vygotsky's educational theory in cultural context. Cambridge University Press, 2003.

CHAIKLIN, S.; LAVE, J. *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

CIAMPA, A. C. *A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COLE, M. *Cultural psychology: a once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

COLE, M. The perils of translation: A first step in reconsidering Vygotsky's theory of development in relation to formal education. In: *Mind, Culture, and Activity*, v. 16, n. 4, p. 291-295, 2009.

COLE, M.; ENGSTRÖM, Y. A Cultural-Historical Approach to Distributed Cognition. In: SALOMON, G. *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations*. New York: Cambridge University Press, 1993.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introducción. In: VYGOTSKY, L. S. *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. 3. ed. Barcelona: Crítica, 2009.

COSTAS, F. A. T. Formação de conceitos em crianças com necessidades educacionais especiais: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Santa Maria, UFSM, 2012.

DANIELS, H. Vygotsky and Dialogic Pedagogy. In: SKIDMORE, D.; MURAKAMI, K. *Dialogic Pedagogy: the Importance of Dialogue in Teaching and Learning*. Buffalo: Multilingual Matters, 2016a.

DANIELS, H. *Vygotsky and Pedagogy*. New York: Routledge, 2016b.

DAVIDOV, V. V.; RADZIKHOVSKII, A. Vygotsky's theory and the activity-oriented approach in psychology. In: WERTSCH, J. *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

DEL RÍO, P.; ÁLVAREZ, A. Saber o compor-se? El desarrollo y la construcción de la directividad. In: Álvarez, A. *Hacia un currículo cultural: La vigencia de Vygotsky en educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2006.

DELARI JÚNIOR, A. *Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade*. Campinas: Alínea, 2013.

DIAZ, R. M.; BERK, L. E. *Private speech: From social interaction to self-regulation*. United Kingdom: Erlbaum, 1992.

DILTHEY, W. *A construção do mundo histórico nas ciências humanas*. São Paulo: UNESCO, 2010a.

DILTHEY, W. *Introdução às ciências humanas: tentativa de uma fundamentação para o estudo da sociedade e da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

DILTHEY, W. *Psicologia e compreensão: ideias para uma psicologia descritiva e analítica*. Rio de Janeiro: Via Verita, 2011.

DOLCOS, S., ALBARRACÍN, D. The inner speech of behavioral regulation: Intentions and task performance strengthen when you talk to yourself as a you. *European Journal of Social Psychology*, 44, 636–642, 2014.

DREIER, O. Generality and Particularity of Knowledge. In: VASI VAN, D.; MARTIN, T. B.; EDUARD, F.; PULENG, S. *Citizen City: Between Constructing Agent and Constructed Agent*. Canada: Captus University Publications, 2007.

DREIER, O. *Subjectivity and Social Practice*. 2. ed. Aarhus: Centre for Health, Humanity, and Culture, University of Aarhus, 2003.

DREW, P.; HERITAGE, J. *Talk-at-Work. Studies in Interactional Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1999.

DUFF, P. Language socialization. In: MCKAY, S.; HORNBERGER, N. H. *Sociolinguistics and Language Education*. Bristol: Multilingual Matters, 2010.

DUFVA, H. Language learners as socio-cognitive and embodied agents: Dialogical considerations. *Language, Communication and Social Environment*, 9, 6–24, 2011.

DUFVA, H.; ARO, M. Dialogical View on Language Learners' Agency: Connecting Intrapersonal with Interpersonal Theorizing and Analyzing Agency. In: PING, D.; XUESONG, A. G.; MILLER, E. R.; VITANOVA, G. *Second Language Learning: Interdisciplinary Approaches*. Canada: Multilingual Matters, 2014.

DUFVA, H.; ARO, M.; SUNI, M. Language learning as appropriation: How linguistic resources are recycled and regenerated. In: LINTUNEN, P.; PELTOLA, M. S.; VARILA, M.-L. *AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen: tutkimuksia*, 2014.

DUFVA, H.; SALO, O. P. Languages in the classroom: Institutional discourses and users' experiences. In: MILLER, J. A.; KOSTOGRIZ; GEARON, M. *Culturally and Linguistically Diverse Classrooms*. Bristol: Multilingual Matters, 2009.

EDWARDS, A.; APOLOV, A. A cultural-historical interpretation of resilience: the implications for practice. *Critical Practices Studies*, v. 9, n. 1, p. 70-84, 2007.

ELIAS, N. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1994.

ERLICH, V. *El formalismo ruso: historia - doctrina*. Barcelona: Seix Barral, 1974.

FERNYHOUGH, C. *The dialogic mind: A dialogic approach to the higher mental functions*. *New Ideas in Psychology*, 14, 47-62, 1996.

FERNYHOUGH, C. Vygotsky, Luria, and the social brain. In: SOKOL, B.; MÜLLER, U.; CARPENDALE, J.; YOUNG, A.; IAROCCHI, G. *Self and social-regulation: Exploring the relations between social interaction, social cognition, and the development of executive functions*. Oxford, UK: OUP, 2010.

FERNYHOUGH, C.; RUSSELL, J. Distinguishing one's own voice from those of others: A function for private speech? *International Journal of Behavioral Development*, 20, 651-665, 1997.

GARCIA-ROZA, L. *A Palavra e verdade na filosofia antiga e na psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

GEERTZ, C. Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico. In: GEERTZ, C. *O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013a.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, C. *O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013b.

GÓES, M. C. R. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papirus, 1997.

GOLOMBEK, P. R. Redrawing the boundaries of language teacher cognition: Language teacher educators' emotion, cognition, and activity. *The Modern Language Journal*, v. 99, n. 3, 2015.

GONZALEZ REY, F. *Comunicación, personalidad y desarrollo*. Havana: Pueblo y Educación, 1995.

GOUDENA, P. P. The social nature of private speech of preschoolers during problem solving. *International Journal of Behavioral Development*, 10, 187–206, 1987.

GYNNE, A.; BAGGA-GUPTA, S. *Young people's language usage and identity positioning. Chaining in 'bilingual' educational settings in Sweden*. *Linguistics and Education* 24, 479–496, 2013.

HARRIS, R. *Signs, Language and Communication: Integrational and Segregational Approaches*. London: Routledge, 1996.

HEDEGAARD, M. Analyzing Children's Learning and Development in Everyday Settings from a Cultural-Historical Wholeness. *Approach, Mind, Culture, and Activity*, 19:2, 127-138, 2012.

HEDEGAARD, M. Children's Development from a Cultural-Historical Approach: Children's Activity in Everyday Local Settings as Foundation for Their Development. *Mind, Culture and Activity*, 16(1), 64–82, 2009.

HEDEGAARD, M. Children's Learning through Participation in Institutional Practice: A Model from the Perspective of Cultural-Historical Psychology. In: BERT VAN, O.; ELBERS; R. V. V.; WILLEM, W. *The Transformation of Learning: Perspectives from Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

HEDEGAARD, M.; CHAIKLIN, S.; JENSEN, U. J. Activity Theory and Social Practice: An introduction. In: HEDEGAARD, M.; CHAIKLIN, S.; JENSEN, U. J. *Activity Theory and Social Practice*. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

HEDEGAARD, M.; FLEER, M. *Studying Children: A Cultural-Historical Approach*. Berkshire: Open University Press, 2008.

HOJHOLT, C. Cooperation between Professionals in Educational Psychology – Children's Specific Problems are Connected to General Dilemmas in Relation to Taking Part. In: DANIELS, H.; HEDEGAARD, M. *Vygotsky and special needs education: rethinking support for children and schools*, Evaluation & Research in Education. London: continuum, 2011.

HOJHOLT, C. El desarrollo infantil a través de sus contextos sociales. *Revista de Psicología y Ciencia Social*. Universidad Nacional Autónoma de México, 7(1–2), 22–40, 2005.

HOJHOLT, C. Knowledge and Professionalism: from the Perspectives of Children? *Journal of Critical Psychology*, Cardiff University, pp. 81–106, 2006.

HUPET, M.; COSTERMANS, J. Towards a functional approach of language processing in contexto. In: LE NY, J.; KINTSCH, *languagem and comprehension*. New York, North-Holland Publishing company, 1992.

HUTCHINS, E. Learning to navigate. In: CHAIKLIN, S. LAVE, J. *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

- ILYENKOV, E. V. *Dialectical Logic: Essays on Its History and Theory*. Moscow : Progress Publishers, 1977.
- ILYENKOV, E. V. *The Ideal in Human Activity*. New York: Marxists Internet Archive Publications, 2012.
- INGOLD, T. *Anthropology and/as Education*. London: Routledge, 2017.
- INGOLD, T. *La vida de las líneas*. Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2018.
- IRVINE, J. T.; GAL, S. Language ideology and linguistic differentiation. In: KROSKRITY, P.V. *Regimes of Language: Ideologies, Politics and Identities*. SantaFe: School of American Research Press, 2000.
- JOHNSON, L. *Teaching outside the box: how to grab your students by their brains*. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2011.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- KOZULIN, A. *Psychological Tools: A Sociocultural Approach to Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.
- KOZULIN, A. *Vygotsky's psychology: a biography of ideas*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.
- KOZULIN, A.; GINDIS, B. Sociocultural Thinking and Education of Children with Special Needs: From Defectology to Remedial Pedagogy. In: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. V. *The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press, 2007.
- KREMER, J. B. Giving Learners a Voice: A Study of the Dialogic 'Quality' of Three Episodes of Teacher-Learner Talk-in-interaction in a Language Classroom. In: SKIDMORE, D.; MURAKAMI, K. *Dialogic Pedagogy: the Importance of Dialogue in Teaching and Learning*. Buffalo: Multilingual Matters, 2016.
- KRZYZANOWAKI, M. The Discursive Constitution of European Identities: a multi-level approach to discourse and identity in the transforming european Union. Frankfurt: Peter Lang, 2010.
- LANTOLF, J. P. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- LATOUR, B. *Reagregando o social: uma introdução à teoria ator-rede*. Salvador: Edufba, 2012.
- LAVE, J. WENGER, L. *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LAVE, J.; WENGER, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LIBÂNEO, J.C. Prefácio. In: LONGAREZI, A.M.; PUENTES, R.V. *Fundamentos Psicológicos e Didáticos do Ensino Desenvolvidor*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

- LINELL, P. *Approaching Dialogue: Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*. Amsterdam: John Benjamin, 1998.
- LINELL, P. *The Written Language Bias in Linguistics: Its Nature, Origins, and Transformations*. London: Routledge, 2005.
- LIUTSKO, L. N. *Proprioception as a basis for individual differences*. Psychology in Russia: State of the Art. Volume 6, Issue 3, 2013.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MATURANA, H. *Desde la biología a la psicología*. 4. ed. Chile: Editorial Universitaria, 2006.
- MATURANA, H. *El sentido de lo humano*. 8. ed. Chile: Dolmen Ediciones, 1996.
- MATURANA, H. *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. 5. ed. Chile: Ediciones Pedagógicas, 1992.
- MAUSS, M. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- MCKAY, S.L.; WONG, S. L. C. Multiple discourses, multiple identities: Investment and agency in second-language learning among Chinese adolescent immigrant students. *Harvard Educational Review*, 66 (3), 577–609, 1996.
- MERCER, N.; LITTLETON, K. *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A Sociocultural Perspective*. London: Routledge, 2007.
- MORIN A. *Possible links between self-awareness and inner speech: Theoretical background, underlying mechanisms, and empirical evidence*. *Journal of Consciousness Studies*, 12, 115–134, 2005.
- MORIN, A.; UTTL, B.; HAMPER, B. Self-reported frequency, content, and functions of inner speech. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 30, 1714–1718, 2011.
- MOSELEY, P.; WILKINSON, S. *Inner speech is not so simple: A commentary on Cho and Wu*. *Frontiers in Psychiatry*, 5, 42–10, 2014.
- MURRAY, G.; GAO; X. LAMB; T. *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2011.
- OLSON, D. R. Mind, Brain and Culture. In: ERNELING, C. E.; JOHNSON, D. M. *The Mind as a Scientific Object: between brain and culture*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- OLSZEWSKI, P. *Individual differences in preschool children's production of verbal fantasy play*. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 69–86, 1987.
- 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.; OLIVEIRA, A. A. S. *Alfabetização na área da deficiência intelectual: construção e uso de materiais como mediação pedagógica*. 2016. 78 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - UNESP, Marília, 2016.

PÉREZ, M. C.; MARTÍN, D. R. Psicología Histórico-Cultural y Naturaleza del Psiquismo. In: PÉREZ, M. C.; GARRIDO, J. D. R. *Vygotski en la psicología contemporánea: cultura, mente y contexto*. 2. ed. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2016.

PERRET-CLERMONT, A. N. Introduction. In: CÉSAR, M.; KUMPULAINEN, K. *Social Interactions in Multicultural Settings*. Rotterdam: Sense, 2009.

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos CEDES*. Campinas: Papyrus, nº 24, p. 32-43, 1991.

PRESTES, Z.; ESTEVAM, L. G. Uma aula de L. S. Vigotski. In: ORSO, P. J.; MALANCHEN, A. P. C. *Pedagogia Histórico-Crítica, educação e revolução: 100 anos da revolução russa*. Campinas: Armazém do Ipê, 2017.

RAMÍREZ, J. D.; SÁCHEZ, J. A. Ética, retórica y educación. El nexos dialógico. In: Álvarez, A. *Hacia un currículo cultural: La vigencia de Vygotsky en educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2006.

REDDINGTON, E. Membership categorization in action. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics* 13 (1), 21–24, 2013.

REEVES, J. Teacher investment in learner identity. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 34–41, 2008.

RICOEUR, P. *Memory, history and forgetting*. Chicago: University of Chicago Press, 2009.

RITCHIE, S. M. Student positioning within groups during science activities. *Research in Science Education*, 32 (1), 35–54, 2002.

RIVIÈRE, A. La crisis de la Psicología e la aportación metateórica de Vygotski. In: RIVIÈRE, A. *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor, 1985.

ROSÉN, J.; BAGGA-GUPTA, S. *From worker to work oriented discourse in the language training for immigrants. Shifting identities in the development of the educational system 'Swedish for immigrants'*. *Language, Culture and Curriculum* 26 (1), 68–88, 2013.

ROTH, W. M.; LEE, Y. J. *Vygotsky's neglected legacy: Cultural-historical activity theory*. *Review of Educational Research*, 77(2), 186-232, 2007.

SÄLJÖ, R. *Literacy, digital literacy and epistemic practices: The co-evolution of hybrid minds and external memory systems*. *Nordic Journal of Digital Literacy* 7 (1), 5–20, 2012.

- SANNINO, A. Teachers' talk of experiencing: Conflict, resistance and agency. *Teaching and Teacher Education* 26 (4), 838–844, 2010.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SHAKESPEARE, W. *Júlio César. Antônio e Cleópatra*. São Paulo: Melhoramentos, 1981.
- SHOR, I. *Empowering education: critical teaching for social change*. Chicago: Empowering education: critical teaching for social change, 1992.
- SIEGRIST M. *Inner speech as a cognitive process mediating self-consciousness and inhibiting self-deception*. *Psychological Reports*, 76, 259–265, 1995.
- SKIDMORE D.; MURAKAMI K. Claiming Our Own Space: Polyphony in Teacher–Student Dialogue. In: SKIDMORE, D.; MURAKAMI, K. *Dialogic Pedagogy: the Importance of Dialogue in Teaching and Learning*. Buffalo: Multilingual Matters, 2016.
- SKIDMORE, D. Classroom Discourse: A Survey of Research. In: SKIDMORE, D.; MURAKAMI, K. *Dialogic Pedagogy: the Importance of Dialogue in Teaching and Learning*. Buffalo: Multilingual Matters, 2016a.
- SKIDMORE, D. Dialogism and Education. In: SKIDMORE, D.; MURAKAMI, K. *Dialogic Pedagogy: the Importance of Dialogue in Teaching and Learning*. Buffalo: Multilingual Matters, 2016b.
- SMAGORINSKY, P. Vygotsky's stage theory: The psychology of art and the actor under the direction of perezhivanie. *Mind, Culture, and Activity*, 18, 319–341, 2011.
- SMITH, J. D.; REISBERG, D.; WILSON, M. Subvocalization and auditory imagery: Interactions between the inner ear and inner voice. In: REISBERG, D. *Auditory imagery*. New Jersey: Erlbaum, 1992.
- SMOLKA, A. L. B. *A concepção da linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal*. *Temas em Psicologia*, n.2, p. 11-21, 1995.
- SMOLKA, A. L. B. Sobre significado e sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S; SOARES DA SILVA, A. P.; CARVALHO, A. M. A. *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SOKOLOV, A. N. *Inner speech and thought*. New York: Plenum Press Publishing Corporation, 1975.
- THIBAUT, P.J. First-order languaging dynamics and second-order language: The distributed language view. *Ecological Psychology*, 23 (3), 1–36, 2011.
- TULLETT, A. M.; INZLICHT, M. *The voice of self-control: Blocking the inner voice increases impulsive responding*. *Acta Psychologica*, 135, 252–256, 2010.

VALSINER, J. *Constructing the internal infinity: dialogic structure of the internalization/externalization process*. International Journal of Dialogical Science, 2(1), 207-221. 2007.

VALSINER, J. *Culture and the development of children's actions*. New York: Wiley, 1997.

VALSINER, J. *Fundamentos da psicologia cultural: mundos da mente*. Porto alegre: Artmed, 2012.

VALSINER, J. Modelos psicológicos, modelos educativos. Una perspectiva histórico-cultural. In: Álvarez, A. *Hacia un currículo cultural: La vigência de Vtgotsky en educación*. Madrid: Fundadón Infancia y Aprendizaje, 2006.

VALSINER, J.; VAN DER VEER, R. *The social mind: construction of the idea*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *The Vygotsky reader*. Cambridge USA: Basil Blackwell, 1994.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *Understanding vygotsky: A quest for synthesis*. Cambridge: Blackwell, 1991.

VAN LIER, L. *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. Boston: Kluwer Academic, 2004.

VARELA, F. *Conocer las ciencias cognitivas: tendências y perspectivas*. Cartografia de las ideias actuales. España: Gedisa, 2006.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VERESOV, N. Duality of categories or dialectical concepts? *Integrative Psychological and Social Science*. 3, 1–13, 2015.

VERESOV, N.; FLEER, M. Perezhivanie as a Theoretical Concept for Researching Young Children's Development. *Mind, Culture, and Activity*, 23:4, 325-335, 2016.

VITANOVA, G. *Authoring the Dialogical Self: Gender, Agency and Language Practices*. Amsterdam: John Benjamins, 2010.

VOLOSHINOV, V.N. *Freudianism. A Marxist Critique*. New York: Academic Press, 1976.

VOLOSHINOV, V.N. *Marxism and the Philosophy of Language*. New York: Seminar Press, 1973.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. 3. ed. Barcelona: Crítica, 2017.

VYGOTSKY, L. S. O significado histórico da crise da Psicologia. In: VYGOTSKY, L. S. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996b.

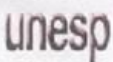
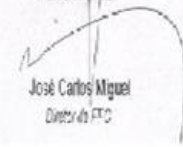
VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas I: problemas teóricos y metodológicos de la psicología*. Madrid: Visor, 1991.

- VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas IV: Psicología infantil*. Madrid: Visor, 1996a.
- VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas V: fundamentos de la defectología*. Espanha: Antonio Machado, 2012.
- VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas V: fundamentos de la defectología*. Madrid: Tomás Bretón, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas: tomo III*. Madrid: Tomás Bretón, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água, 2007.
- VYGOTSKY, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- VYGOTSKY, L. S. *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Scientific Legacy*. 1. ed. New York: Springer, 1999.
- 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, 1994a.
- 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. Thought in schizophrenia. In: VALSINER, J.; VAN DER VEER, R. *The Vygotsky reader*. Cambridge USA: Basil Blackwell, 1994b.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. España: Fundación Infancia y Aprendizaje Naranjo de Bulnes, 2007.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- WERTSCH, J. *Explorations in socio-cultural studies*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1994.
- WERTSCH, J. V. *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press, 1985.
- 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.
- WERTSCH, J. V. *Vygotsky y la formación social de la mente*. México: Paidós, 1988.
- WIDDICOMBE, S. Uses of identity as an analysts and a participants tool. In: ANTAKI, C.; WIDDICOMBE, S. *Identities in Talk*. London: Sage Publications, 1998.

- WIDDICOMBE, S. Uses of identity as an analysts' and a participants tool. In: ANTAKI, C.; WIDDICOMBE, S. *Identities in Talk*. London: Sage Publications, 1998.
- WINSLER, A.; De LEÓN, J. R.; WALLACE, B. A.; CARLTON, M. P.; WILLSON-QUAYLE, A. *Private speech in preschool children*: Developmental stability and change, across-task consistency, and relations with classroom behaviour. *Journal of Child Language*, 30, 583–608, 2003.
- WINSLER, A.; DIAZ, R. M.; MONTERO, I. *The role of private speech in the transition from collaborative to independent task performance in young children*. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 59–79, 1997.
- WINSLER, A.; NAGLIERI, J. *Overt and covert verbal problem-solving strategies*: Developmental trends in use, awareness, and relations with task performance in children aged 5 to 17. *Child Development*, 74, 659–678, 2003.
- YASNITSKY, A. Revisionist revolution in Vygotskian science: Toward cultural-historical Gestalt psychology. *Journal of Russian & East European Psychology*, v. 50, p. 3-15, 2012.
- YASNITSKY, A. *Vygotsky: na intelectual biography*. New York: Routledge, 2018.
- YASNITSKY, A.; VAN DER VER, R. FERRARI, M. *The Cambridge handbook of Cultural-Historical Psychology*. United Kingdom: Cambridge University Press, 2014.
- YOON, B. Uninvited guests: The influence of teachers' roles and pedagogies on the positioning of English language learners in the regular classroom. *American Educational Research Journal*, 45 (2), 2008.
- ZIMMERMAN, D. Identity, context and interaction. In: ANTAKI, C. WIDDICOMBE, S. *Identities in Talk*. London: Sage, 1998.
- ZIMMERMAN, D. Identity, context and interaction. In: ANTAKI, C.; WIDDICOMBE, S. *Identities in Talk*. London: Sage Publications, 1998.
- ZINCHENKO, V. 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.

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 requeridas na Resolução 196/96 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.	
PARER FINAL	
O CEP da FFC da UNESP, após ouvir o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 196/96 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, como também todos os anexos indicados na pesquisa 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 Capellini Presidente do CEP  José Carlos Miguel Diretor do CEP	

Anexo B – Protocolo do RAI

Parte do protocolo do RAI utilizado para a pesquisa:

Linguagem			
Indicadores	Registro		
	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

Para referência, protocolo completo 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			

Anexo C – 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 D – Música de Despedida

Tchau, tchau amiguinhos, até mais!

Tchau, tchau _____, até mais!

Tchau, tchau para todos, até semana que vem!

Anexo E – Plano de Intervenção Semanal nº 06/2014 (PADI)**PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL – PADI****Plano Intervenção Semanal – PIS****PLANO Nº 06/2014****DATA: 02/06/2014**

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
1. Organização do tempo/ Linguagem oral	1- 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 1.1 Apresentar a rotina: cartaz. 1.2 Música de chegada: Meu amigo 1.3 Retomar oralmente os conteúdos da sessão anterior
2. Linguagem Escrita: nome	2- Ser capaz de: identificar o nome dos demais colegas, identificar as letras iniciais do seu nome, identificar as semelhanças e diferenças entre os nomes.	Cartaz de Presença e fichas do nome 2.1 Cada aluno identifica o nome de outro colega presente.
3. Percepção visual, linguagem oral	3- Ser capaz de selecionar as imagens corretas da história para confeccionar o livro. Ser capaz de resgatar e reconhecer o conteúdo da história assim como as palavras.	Teatro: A barata diz que tem. 3.1 Explorar a história da música e estimular que representem os fatos em ordem. 3.2 Confeção do Livro: Continuar a confecção do livro. (Trazer algumas figuras (com palavras) que fazem e não parte da história para montar mais uma página do livro – as crianças devem escolher as imagens corretas).
4. Leitura de palavras, sílabas, coordenação motora fina	4 - Ser capaz de ligar corretamente as imagens às palavras. 5- Reconhecer a formação das sílabas e preencher corretamente o traçado das letras.	4.1 Atividade escrita: Ligar o desenho com a palavra correta e preencher as letras vazadas.

5. Memória	6 - Ser capaz de explicar aos pais como a brincadeira funciona. 7 - Ser capaz de traçar as linhas ordenadas.	5.1 Levar o jogo da memória para brincar em casa. (Jogo da Barata) 5.2 Treinamento da coordenação motora fina.
6. Ludicidade	8 - Ser capaz de associar a imagem à sílaba inicial, discriminar imagens e relembrar a posição das peças já observadas.	6.1 Jogo da memória: Com imagens da música “Barata”. 6.2 Jogo da memória: Imagem associada a sílaba inicial. 6.3 Outras brincadeiras selecionadas pelo grupo se necessário.
7. Linguagem oral	9 - Ser capaz de: expressar-se oralmente, relembrar as atividades desenvolvidas (com ou sem apoio visual)	Rotina de despedida 7. 1 Retrospectiva da sessão 7.2 Música de Despedida
Avaliação Geral:		

Fonte: Acervo PADI (2014)

Anexo F – Plano de Intervenção Semanal nº 15/2014 (PADI)

PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL –PADI

Plano Intervenção Semanal – PIS

PLANO Nº 15/2014

DATA: 25/08/2014

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
1. Organização do tempo/ Linguagem oral	1- 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 1.1 Música de chegada: Meu amigo 1.2 Conversar sobre o que vimos no último encontro 1.3 Apresentar a rotina: cartaz. 1.4 Cartaz de presença e ficha do nome: cada aluno identificará o nome de um amigo que rime com a palavra indicada (RODRIGO - FIGO)
2. Leitura, interpretação, sequência lógica e ludicidade	2- Ser capaz de: Compreender os fatos apresentados e relembrar a sequência da música, interpretar os gestos apresentados e associá-los a trechos da música	2.1 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: d) A CANOA VIROU e) QUE NÃO SOUBE REMAR f) SE EU FOSSE UM PEIXINHO
3. Rima	3- Ser capaz de: substituir as lacunas por palavras diferentes da música, mas que rimem com as palavras originais da música	3.1 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) 3.2 A partir de um banco de palavras solicitar que batam palmas quando

		ouvirem palavras que rimem: VIROU/PEIXINHO/NADAR/
4. Linguagem Escrita: letra inicial e leitura	4- Ser capaz de: identificar a letra inicial das palavras trabalhadas em outras músicas e na música atual	4.1 Organizar as palavras já acumuladas no varal para o Banco de palavras da sala; 4.2 Identificar a letra inicial dos elementos da música: CANOA/PEIXE/REMO/ 4.3 Organizar as novas palavras trabalhadas no varal de alfabeto;
5. Despedida	5- Ser capaz de: expressar-se oralmente, relembrar as atividades desenvolvidas (com ou sem apoio visual)	Rotina de despedida 5.1 Retrospectiva do encontro 5.2 Música: A canoa virou e Até mais meu amigo
6. Tarefa	6- Ser capaz de: acompanhar os traçados conforme os modelos tracejados.	6.Tarefa: Coordenação motora fina (CANOA)
Avaliação Geral:		

Fonte: Acervo PADI (2014)

Anexo G – Plano de Intervenção Semanal nº 27/2014 (PADI)**PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL –PADI****Plano Intervenção Semanal – PIS****PLANO Nº 27/2014****DATA: 1/12/2014**

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
1. Organização do tempo / Linguagem oral	1- 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 nomes nas fichas que contenham a letra M e dizer outros com M.	Rotina de chegada 1.1 Música de chegada: Meu amigo 1.2 Apresentar a rotina: cartaz. 1.3 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 dizer outros nomes com M a partir de novas fichas apresentadas.
2. Ludicidade / Interpretação / Desenho	2- Ser capaz de: representar a história com auxílio de imagens e desenhar os elementos que compõem a história.	2.1 Apresentar aos alunos a animação: O macaco e a Mula (criação Ângelo Papim) 2.2 Após a apresentação os alunos deverão representar a história com fantoches de palito, contando os fatos ocorridos. 2.3 Depois os alunos utilizarão algumas imagens para desenharem a história: Macaco e Mula e completarão com os elementos que faltam
3. Ludicidade/ Leitura	3- Ser capaz de: ler encontrar as palavras que correspondem às imagens	3.1 Jogo da memória: Os alunos deverão encontrar os pares: figura – palavra a partir das peças do jogo.
4. Escrita/Coordenação motora	4 – Ser capaz de: identificar quais as letras são necessárias para a escrita de palavras com lacuna.	4.1 A partir das palavras do jogo da memória, os alunos deverão identificar as letras que completam as palavras a partir da imagem. Exemplo: M _ C _ C _ (MACACO), realizando a atividade na lousa
5. Alfabeto	5 – Ser capaz de: identificar as letras/sílabas que iniciam as palavras a partir de banco de imagens	5.1 Serão retomadas várias imagens de palavras apresentadas nos encontros para identificação das letras iniciais: COTIA – GATO –

		GELO – CASA – CIPÓ – MACACO – MILHO – MULA - MOLA
6. Encerramento	5 Ser capaz de: relembrar as atividades realizadas na intervenção	Rotina de despedida 5.1 Retrospectiva do encontro Música de Despedida
7. Tarefa	6 Ser capaz de: realizar o traçado pontilhado	6 Tarefa: Completar o caminho pontilhado
Avaliação Geral:		

Fonte: Acervo PADI (2014)

Anexo H – História “o macaco e a mula”

O macaco foi à feira.

Ele levava um pote de mel, e a mula puxava a carroça cheia de milho.

De repente, o macaco começou a pular.

E, sem querer, o macaco acertou a sua espora na mula, que correu em disparada.

Desequilibrado, o macaco caiu na moita, e a mula caiu na risada.