http://journal.unoeste.br/index.php/ch
DOI: 10.5747/ch.2021.v18.h507
ISSN on-line 1809-8207

Colloquium Humanarum

Submetido: 16/12/2020 Correções: 10/03/2021 Aceite Final: 22/03/2021

(TRANS)FORMAÇÕES DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Daniel Novaes[1], Ana Paula de Freitas[2]

[1]Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco – USF. na linha de pesquisa 'Educação Linguagens e Processos Interativos'. Pesquisador do Projeto 'Um estudo sobre a formação do professor para atuar na perspectiva da educação inclusiva com alunos com transtorno do espectro autista' (CAPES). **ORCID iD**: https://orcid.org/0000-0003-4021-8410. **E-mail**: msdanielnovaes13@gmail.com
Doutora em Educação, pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, SP. Docente do programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco – USF, SP. Bolsista Produtividade CNPq 2. **ORCID iD**: https://orcid.org/0000-0003-1570-1996. **E-mail**: freitas.apde@gmail.com

RESUMO
A complexidade do transtorno do espectro autista tem mobilizado o fazer docente no contexto escolar. Nesse âmbito, faz-se necessário refletir acerca da formação docente para lidar com o ensino de alunos com esse diagnóstico. Este artigo, resultado de uma pesquisa de mestrado realizada em uma escola de educação especial localizada no interior do estado de São Paulo, objetiva discutir como o professor que se torna pesquisador de sua prática articula as relações entre o referencial teórico histórico-cultural e a prática pedagógica. Os participantes foram o professor, formado em Pedagogia e mestrando em Educação, e seu aluno com transtorno do espectro autista. Durante o ano letivo, o professor registrou suas aulas em videogravações que foram posteriormente transcritas. Ao fundamentar sua prática na referida teoria, ele passou a considerar atividades que favorecessem a imersão do aluno na esfera simbólica, tendo como elemento primordial o papel da linguagem sígnica. As análises, de cunho microgenético, trazem indícios de que: 1. a mudança na prática docente foi um processo (in)tenso; 2. as idas e vindas do processo de (trans)formação desvelam as tensões entre a apropriação de um referencial teórico e o modo de se realizar a prática pedagógica; 3. a produção de um saber pedagógico é oriunda do movimento da teoria com a prática.
Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Formação Docente. Educação Especial. Transtorno do Espectro Autista.

TRANSFORMATION IN THE CONTEXT OF THE SPECIAL EDUCATION SCHOOL: CONTRIBUTIONS OF THE CULTURAL-HISTORICAL THEORY

ABSTRACT
The complexity of the autism spectrum disorder has mobilized the teaching profession in the school context. So, it is necessary to reflect on teacher training to deal with the teaching of students with that diagnosis. This paper, which is the result of a master's research carried out in a special education school located in a country town in the state of São Paulo, aims to discuss how the teacher, who becomes a researcher of his own practice, articulates the relationships between the cultural-historical theoretical framework and the pedagogical practice. The participants were the teacher, graduated in Pedagogy with a Masters Degree in Education, and his student with autism spectrum disorder. During the school year, the teacher recorded his classes on video, which was later transcribed. When basing his practice on the aforementioned theory, he started to consider activities that favored the student's immersion in the symbolic sphere, having as a primordial element, the role of sign language. The microgenetic analyzes show evidence that: 1. the change in teaching practice was a (in) tense process; 2. the comings and goings of the transformation process reveal the tensions between the appropriation of a theoretical framework and the way of carrying out the pedagogical practice; 3. the production of pedagogical knowledge comes from the movement between theory and practice.

Keywords: Cultural-Historical Theory. Teacher Education. Special Education. Autism Spectrum Disorder.

(TRANS)FORMACIONES DEL PROFESOR EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN ESPECIAL: CONTRIBUCIONES DE LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL

RESUMEN

La complejidad del trastorno del espectro autista ha movilizado, en el contexto escolar, a la profesión docente. En este contexto, es necesario reflexionar sobre la formación docente para tratar la enseñanza de los estudiantes con este diagnóstico. Este artículo, resultado de una investigación de maestría realizada en una escuela de educación especial ubicada en el interior del estado de São Paulo, tiene como objetivo discutir cómo el profesor, que se convierte en un investigador de su práctica, articula las relaciones entre la referencia teórica histórico-cultural y la práctica pedagógica. Los participantes fueron el profesor, graduado en Pedagogía y Master en Educación, y su estudiante, con trastorno del espectro autista. Durante el año escolar, el profesor grabó sus clases en grabaciones de video que luego fueron transcritas. Basando su práctica en la teoría mencionada, el profesor comenzó a considerar actividades que favorecieran la inmersión del estudiante en la esfera simbólica teniendo, como función principal, el papel del lenguaje de signos. Los análisis, de naturaleza microgenética, aportan pruebas de que: 1. el cambio en la práctica de la enseñanza fue un proceso (in)tenso; 2. las idas y venidas del proceso de (trans)formación revelan las tensiones entre la apropiación de una referencia teórica y el modo de realizar la práctica pedagógica; 3. la producción de conocimiento pedagógico proviene del movimiento de la teoría con la práctica.

Palabras clave: Teoría histórico-cultural. Entrenamiento de maestros. Educación especial. Trastorno del espectro autista.

INTRODUÇÃO

No Brasil, com a instituição da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, implementada pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), para todos os efeitos legais, a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência. Em relação às diretrizes e direitos estabelecidos na referida política, destacam-se: "Art. 2°, inciso VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis […] e Art. 3º, inciso I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer" (BRASIL, 2012).

Ora, se a pessoa com TEA é considerada com deficiência e se é direito garantido o livre desenvolvimento da personalidade, como garantir, no contexto da prática docente, uma educação e um trabalho pedagógico que assegurem tais direitos?

Mobilizados por este questionamento, desenvolvemos uma dissertação de mestrado acadêmico[1] que teve por objetivo compreender as possibilidades de aprendizagem de um aluno com transtorno do espectro autista em situações escolares. Os participantes da pesquisa são um aluno com o diagnóstico clínico de transtorno do espectro autista (TEA) e seu professor, formado em Pedagogia e estudante de mestrado acadêmico. O contexto de trabalho é uma escola de educação especial (EEE) na qual, para o ensino de alunos com TEA, utiliza-se um método orientado para o trabalho com as estruturas psíquicas mais elementares (imediatas, que visam ao estímulo e à resposta do ambiente) e no controle dos movimentos involuntários (estereotipias).

Conforme orienta o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-5), a pessoa com TEA é caracterizada por:

> […] déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades

[1] PEREIRA, Daniel Novaes Gomes. **Relações de ensino:** possibilidades de (trans)formação de um aluno com transtorno do espectro autista e seu professor. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.

> para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (APA, 2014, p. 31).

Ainda segundo o DSM-5, tais sintomas apresentam-se desde a infância e limitam ou acarretam prejuízos no funcionamento diário. As características individuais, assim como o meio ambiente em que a criança vive, determinam o estágio em que as perdas funcionais tornam-se mais evidentes. Na esteira das proposições da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, especialmente pela tese de Vigotski (1995, 1997) sobre o princípio social do desenvolvimento para todas as pessoas, compreendemos que a descrição da pessoa com TEA com ênfase nos sintomas perde o sentido. Os modos de ser e de agir de alunos e professores não são previsíveis, mas se constituem nas relações de ensino. Em vista disso, investe-se em um trabalho pedagógico menos sistêmico e mais humano, ou seja, buscam-se as potencialidades dos alunos com TEA e a ressignificação de suas dificuldades de aprendizagem.

Com o objetivo de compreender as possibilidades de ensinar crianças com diagnóstico de TEA, neste artigo buscamos discutir como o professor, que se torna pesquisador de sua prática, articula as relações entre o referencial teórico histórico-cultural e a prática pedagógica, partindo da seguinte premissa: a atuação dos professores, bem como as atividades que eles desenvolvem para crianças com TEA, nem sempre produzem sentidos e favorecem o desenvolvimento da dimensão simbólica do psiquismo (NOVAES; FREITAS, 2019), pois, em geral, os professores partem, sobretudo, de "tentativas de treino, via videomodelação, do repertório de monitoramento do comportamento de outros indivíduos" (BRASILIENSE et al., 2018, p. 8). Além disso, comumente se prescrevem para essas pessoas práticas oriundas de modelos educacionais pautados em métodos de controle de comportamento.

A respeito do trabalho dos professores e das prescrições, Anjos (2006) desenvolveu sua dissertação de mestrado e, no estudo empírico, entrevistou professoras iniciantes, com o objetivo de compreender como elas interpretavam seus anos iniciais como docentes. Fundamentada nos pressupostos da *Clínica da atividade*, de Yves Clot[2], Anjos (2006) explica que os recém-formados atuam apropriando-se de gestos profissionais que têm serventia no controle da classe, pois encontram demasiada cobrança "pela direção e coordenação da escola acerca do comportamento das crianças" (ANJOS, 2006, p. 6). Uma das professoras entrevistadas pela pesquisadora revela que, em razão da necessidade de realizar o que estava velado na atividade de lecionar, ou seja, controlar a disciplina da turma, passou a tratar os alunos com gritos e sanções, gestos que antes ela condenava. Assim, os professores, muitas vezes, orientam sua prática com base em prescrições explícitas ou implícitas, como ocorreu no contexto do presente estudo.

Por não saber como fazer, os docentes também buscam, em suas vivências e nos modos de atuação de outros colegas, maneiras diferentes para agir em situações desafiadoras à sua prática. Freire (1996) considera que os professores podem melhorar a eficiência da prática educativa e, para além de transferir conhecimento, devem criar as possibilidades para sua formação. Constata-se, no pensamento freireano, uma visão política e artística da educação. Para Freire (1996, p. 23), "quem forma se forma e (re)forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado". Portanto, ao ajudarem os alunos, eles se ajudam; ao modificarem com o outro, eles se modificam. Para o autor, a ideia não é que os educadores renunciem ao seu saber; o que se espera é que demonstrem seu conhecimento aos alunos e estejam abertos a aprender com eles, indo além dos limites.

Esse movimento é (in)tenso e (trans)formador. (In)tenso porque a mudança requer escolher os modos oportunos de aula, as trocas entre o saber apropriado e o novo; (trans)formador no sentido de que as situações concretas requerem modos de atuação de acordo com o contexto. Como afirma Anjos (2006, p. 163), "os professores têm diante de si a tarefa de ensinar sujeitos reais em condições reais, concretas. Para cada situação específica, os

[2] Trata-se de uma metodologia de ação com o objetivo de instrumentalizar o trabalhador a operar mudanças em seu trabalho, tornando-o mais significativo (CLOT, 2017).

professores terão que encontrar modos específicos, algumas vezes únicos para ensinar seus alunos". O problema é que as orientações prescritivas nem sempre fazem sentido para os professores; situação que ocorreu no âmbito desta investigação.

Nas condições concretas de trabalho, os docentes, muitas vezes, não têm possibilidade de desenvolver sua prática direcionada para o ato de ensinar e de transmitir saberes historicamente construídos, culminando em um processo de esvaziamento das práticas (FACCI, 2004). A constante responsabilização do professor e a resistência à racionalidade científica contribuem para a legitimação da ideia de que esse profissional não detém um saber ou que esse saber prático (subjetivo) não funciona. Gatti (2017) explica que o não funcionar está implicado, mesmo que subjetivamente, na grande discussão do conhecimento: empírico x científico.

Especificamente, quando os professorem lidam com alunos com deficiência, é comum que organizem sua prática com saberes oriundos da clínica, em detrimento de uma prática fundada em conhecimentos pedagógicos (SCHERER; DAL'IGNA, 2015). A visão clínica que perpassa o trabalho docente no âmbito da educação especial decorre de circunstâncias históricas que marcaram a escolarização de sujeitos com deficiência no Brasil: uma educação pautada nas vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica (JANNUZZI, 2006), que prioriza o diagnóstico e a reabilitação da pessoa com deficiência em vez de uma educação promotora de desenvolvimento cultural, atenta às singularidades desses sujeitos e direcionada às suas possibilidades.

Com a intenção de ir ao encontro de uma educação que favoreça o livre desenvolvimento da personalidade, orientada por uma perspectiva que contemple o desenvolvimento do ser humano como sujeito de direitos, fundamentamo-nos na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1995, 2009), cuja tese principal é a de que os indivíduos se desenvolvem na relação com o outro, em práticas sociais mediadas pela linguagem.

A linguagem origina-se e desenvolve-se na cultura humana. Trata-se de uma atividade tipicamente humana que está relacionada ao processo de emancipação do homem e diretamente relacionada ao seu comportamento material. Tal comportamento é explicado pelo entendimento que perpassa a noção de homem como ser histórico e social, que reflete e age sobre e com a natureza – um ser da práxis. Nada é tão simples e mecânico, como expõe Marx (1979, p. 171): "a consciência nunca pode ser senão a existência consciente, e a existência dos homens é seu processo vital concreto". O sentido de concreto em Vigotski (2000) concerne ao processo de humanização do homem na relação cultural com o outro. A psicologia concreta do homem é seu processo dramático de desenvolvimento humano – isso significa que "o mais básico consiste em que a pessoa não somente se desenvolve, mas também constrói a si" (VIGOTSKI, 2000, p. 13).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento como um processo humanizador não diz respeito apenas aos fatores biológicos, mas, especialmente, ao processo de inserção do homem em práticas sociais. Vigotski "se inspira no materialismo dialético de origem marxista para postular os fundamentos da evolução do psiquismo [e] aborda o desenvolvimento humano a partir da fase mais elementar da estrutura psíquica, desde os processos inferiores involuntários, da ordem do biológico" (SOUZA; ANDRADA, 2013, p. 357). O desenvolvimento envolve um processo de transformação das funções psíquicas superiores que, inicialmente, surgem no plano social, em relações intersubjetivas, e depois convertem-se ao plano psíquico, individual.
É pela mediação do outro, nas relações sociais, que as funções psicológicas tornam-se próprias da pessoa. Para Vigotski, a educação é compreendida como mediadora do processo de desenvolvimento, pois, por meio dela, o ser humano passa a "dominar os meios externos de desenvolvimento cultural e do pensamento: linguagem, escrita, cálculo, desenho e do desenvolvimento das funções psíquicas superiores" (VIGOTSKI, 1995, p. 15, tradução nossa).

A educação tem, portanto, a necessidade de vislumbrar a mudança de uma prática que focaliza o comportamento imediato e elementar para uma prática que vise ao funcionamento psíquico mediado, voltado ao desenvolvimento das funções psíquicas tipicamente humanas, tais como a atenção voluntária, a memória lógica, a imaginação, a elaboração de conceitos, entre outras.

A palavra é o principal signo de comunicação e inserção em práticas sociais – "através das palavras dotadas de significado a

criança estabelece a comunicação com os adultos" (VIGOTSKI, 2009, p. 176). De acordo a teoria histórico-cultural, a relação entre os homens ocorre pela significação. Ao explicar a significação, Vigotski recorre ao exemplo prototípico do gesto de apontar.

O gesto indicativo, no primeiro momento, é um movimento fracassado; a criança tenta agarrar um objeto estendendo as mãos, mas não é o suficiente. Então, com os braços esticados, mexe os dedos fazendo movimentos indicativos. Esta é uma situação inicial que evolui: a criança, com seu movimento, apenas aponta o objeto e espera que a mãe o alcance. Quando a mãe interpreta o movimento como uma indicação, mudanças ocorrem, o gesto indicativo torna-se um gesto para o outro. Vigotski se vale desse exemplo a fim de compreender o papel do signo como mediador das relações humanas. Em suas elaborações, o autor desloca-se da ideia de reflexo condicionado e avança na compreensão da dimensão semiótica do funcionamento psíquico, destacando a palavra como signo por excelência. Nesse caso, a palavra do homem é o elo social motor para que ocorra a troca entre o sujeito e o outro. A palavra é, portanto, seu dispositivo de socialização, ela é "viva" (VIGOTSKI, 2009, p. 7), é "enunciação e compreensão" (VIGOTSKI, 2009, p. 11).

Dada sua dimensão semiótica, a palavra afeta as relações humanas. Pela palavra, as pessoas trocam experiências, aprendem, atribuem sentidos aos gestos, às ações, aos modos de ser e de agir dos humanos. É nisso que está a significação – criação e atribuição de sentidos possíveis nas práticas sociais. Assim, com o auxílio do outro mais experiente, nas interações sociais mediadas pela palavra, a criança diagnosticada com TEA pode participar das práticas sociais. No caso da relação pedagógica entre professor e criança com TEA, o outro mais experiente possibilita a ela, por meio das significações e (res)significações, o desenvolver-se enquanto humano e a apropriação dos conteúdos escolares (COSTA, 2006; ORRÚ, 2010; BRAGIN, 2011; BRAGA; ROSSI, 2012; MONTEIRO; BRAGIN, 2016; MARTINS; MONTEIRO, 2017).

As proposições da perspectiva histórico-cultural possibilitam a compreensão do significado das relações escolares entre as pessoas com o diagnóstico clínico de TEA e seus pares para além das dificuldades: demarcam "a importância do papel do outro no desenvolvimento das funções psíquicas superiores através da atuação da professora junto a esses alunos, auxiliando e orientando suas ações" (MARTINS; MONTEIRO, 2017, p. 220).

Com base nessas considerações, no presente artigo temos a intenção de compreender como o professor que pesquisa sua própria prática articula as relações entre o referencial teórico histórico-cultural e a prática pedagógica.

Na seção seguinte, apresentamos o aporte metodológico do estudo com destaque para os procedimentos de construção e de análise de dados. Na sequência, na seção intitulada "Subsídios da teoria histórico-cultural na formação do professor: tensões e contradições", expomos os resultados da investigação mediante a apresentação de episódios de situações escolares com foco na relação entre professor e aluno. Nas considerações finais, salientamos as con(tra)dições de um processo formativo docente orientado pelo referencial vigotskiano.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Neste estudo, apresentamos uma pesquisa na qual o professor, orientado pela teoria histórico-cultural, pesquisou sua própria prática (LIMA; NACARATO, 2009; CUSTÓDIO, 2016). Em consonância com o arcabouço teórico de Vigotski, compreendemos o desenvolvimento humano como um processo dialético, caracterizado por "transformação qualitativa de umas formas em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos" (1995, p. 141, tradução nossa). Tendo em vista essa conceituação, é possível afirmar que o ensino e a aprendizagem são também um processo dialético, não linear, com mudanças cruciais e, nesse sentido, (in)tenso e (trans)formador. Com base nisso, realizar uma investigação empírica tendo como cenário a sala de aula e a relação ensinar-aprender diz respeito a perscrutar o curso do desenvolvimento, seu movimento, suas condições e contradições.

A pesquisa de campo[3] foi realizada no segundo semestre de 2016, em uma escola de educação especial localizada em uma cidade do interior paulista. Os dados foram construídos por meio dos recursos de videogravação e registro em diário de campo. No total foram 23 situações

[3] O desenvolvimento do estudo foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa da universidade – CAAE: 57117516.4.0000.5514.

videogravadas e transcritas, com duração média de 30 minutos. Para as filmagens, a câmera foi inserida em um local mais alto, próximo à janela ou sobre a mesa. Tal disposição favorecia a captura dos movimentos e das falas, tanto do professor quanto do aluno.

O trabalho focalizou atividades pedagógicas desenvolvidas entre o aluno, aqui denominado Davi, e seu professor – um dos autores deste texto. Formado em Pedagogia e pós-graduado em Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual, cursava mestrado em Educação e atuava na EEE havia 5 anos.

Davi, com o diagnóstico clínico de TEA e 11 anos, nasceu na zona rural, em uma cidade de Minas Gerais; mudou-se para o município paulista no qual o estudo se realizou aos 3 anos de idade, após o falecimento de sua mãe.

No início do ano letivo havia três alunos na sala, porém, por questões pessoais, dois saíram da escola. No segundo semestre, período de realização do estudo, Davi foi o único aluno acompanhado pelo professor. Ele se comunicava por gestos e balbucios; suas vontades eram expressas, costumeiramente, com agressão a si e ao outro. Davi demonstrava não reconhecer a funcionalidade da escrita e de imagens em um livro de história infantil. No início do ano letivo, quando o professor oferecia livros, rasgava-os ou riscava-os. Com (in)tenso trabalho, o uso dos livros foi ganhando outro sentido: Davi começou a folheá-los e a observar as imagens; passou a prestar atenção e direcionar-se para aquilo que estava fazendo.

Em 2016, quando o professor assumiu a turma na qual Davi estava, ele organizou seu trabalho pelos pressupostos do método TEACCH[4]. Tal método, de caráter clínico, prevê uma organização de aula baseada em nichos, cada um com um objetivo específico. Na sala de aula, inicialmente, o trabalho estava organizado em três nichos: um para atividades que visavam ao treinamento de habilidades motoras, visuais e auditivas; outro para trabalho específico de disciplinas, já que a instituição se orientava pelo currículo da rede de ensino do município; e um terceiro nicho para a realização de trabalho independente, com vistas à autonomia do aluno. Em cada nicho havia fichas com o nome das atividades e com seus respectivos desenhos representativos. Todo o trabalho nos nichos intencionava maior controle de comportamento dos alunos e a aprendizagem por meio de treinamento de habilidades e repetição de tarefas.

Ao buscar novos modos de se trabalhar com alunos com TEA, o professor ingressou, no início de 2016, em um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação para cursar o mestrado e iniciou estudos da obra de Lev Vigotski, precursor da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. Assim, imergiu em uma formação que reiterava o caráter humanizador do desenvolvimento, o que culminou em autonomia para o exercício de sua profissão de professor. Ao aprimorar-se nesses estudos, o professor passou a questionar a organização da aula com base no método TEACCH. Percebeu que sua prática estava atada às prescrições de como trabalhar com o aluno com TEA. Além disso, o modo de organização dos espaços e da aula estava fundamentado em um atendimento de viés terapêutico, orientado aos fatores do diagnóstico clínico do TEA. Essa não era a visão do professor, pois ele acreditava que seu papel era educacional, voltado à relação ensino-aprendizagem.

A apropriação de alguns conceitos e proposições do novo referencial teórico subsidiaram o professor para reorganizar sua prática. Com base na tese da natureza social do desenvolvimento humano, dos conceitos de mediação semiótica e de significação, novas propostas pedagógicas foram sendo elaboradas, e sua prática pedagógica tornou-se objeto de estudo do mestrado. As atividades de sala de aula foram videogravadas e registradas em diário de campo. Após as gravações, procedeu-se à transcrição integral dos dados com base na ortografia regular. Como Davi manifestava-se oralmente por meio de balbucios e vocábulos curtos, foi fundamental descrever minuciosamente seus movimentos corporais, expressões e gestos. Por isso, a videogravação tornou-se essencial nesta pesquisa. A esse respeito, Dainez (2014, p. 75) comenta ser possível "perceber aspectos que são invisíveis durante o encontro entre pessoas. Isto é, abre possibilidades de o pesquisador ver de outro modo os eventos e os indivíduos, de modo a compreendê-los".

Consoante com a orientação teórico-metodológica histórico-cultural, os dados transcritos foram organizados em episódios, isto

[4] Treatment and Education of Autistic and Communication-Handicapped Children (TEACCH). Programa utilizado na educação de crianças com TEA que enfatiza o ensino estruturado, envolvendo adaptação de materiais e ambientes (SMITH, 2008).

é, momentos de interação entre aluno e professor, possibilitando compreender as mobilizações do professor na articulação entre teoria e prática pedagógica. Esses episódios foram analisados com base nos pressupostos da análise microgenética (GÓES, 2000), enfatizando os movimentos e interpretando os gestos, os jeitos, os olhares, o processo de (trans)formação das condições estudadas e a dinâmica interativa entre o professor e o aluno.

> Essa perspectiva de interpretação remete à necessidade de superar a atuação guiada pelo transtorno, isto é, principalmente pelas impossibilidades e pela busca de eliminação de sintomas indesejáveis, e a instauração de uma atuação dirigida à identificação de condições de funcionamento intersubjetivo que propiciem a significação das vivências do autista e, de modo geral, sua inserção na cultura. (MARTINS A.; GÓES, 2013, p. 32).

Para este texto, com base na tese vigotskiana de desenvolvimento como processo dialético em transformação, focalizamos três episódios tendo como objetivo discutir como o professor que se torna pesquisador de sua prática articula as relações entre o referencial teórico histórico-cultural e a prática pedagógica.

No primeiro episódio – "Modos de relação entre professor e aluno: primeiras aproximações com a teoria histórico-cultural" –, destacamos como o professor trabalha com o aluno com TEA seguindo a prescrição da escola, ou seja, o método TEACCH. No segundo episódio – "Possibilidades de interação entre aluno e professor" –, abordamos a tentativa de o professor, ancorado pelo referencial teórico, realizar mudanças na organização da aula. No terceiro episódio – "O jogo dialógico entre professor e aluno: possibilidades de funcionamento simbólico" –, focalizamos um novo modo de aula, no qual o professor não delimita sua prática por um saber clínico, mas orienta-se por um saber pedagógico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Subsídios da teoria histórico-cultural na formação do professor: tensões e contradições

Episódio 1: Modos de relação entre professor e aluno: primeiras aproximações com a teoria histórico-cultural

Situação: é o primeiro dia em que o professor entra na sala com o objetivo de iniciar o trabalho de campo. Está cursando o mestrado há um semestre e já realizou algumas leituras sobre a teoria histórico-cultural. O professor e Davi se preparam para conferir a rotina diária. A atividade ocorre durante a primeira aula do dia. Eles conferem a ficha de "Boa tarde" e depois a de Ciências; o tema da aula é 'germinação no escuro'. Essa atividade não é frequente no método TEACCH e Davi não está habituado a manusear o feijão, o algodão e o copo descartável para essa finalidade. Em pé, no fundo da sala, o aluno mexe nos jogos de encaixe da próxima aula. Enquanto ele os manuseia, o professor caminha pela sala de aula, organizando-a para a atividade de Ciências. Vai ao encontro de Davi, pega-o pela mão e começa a mostrar a rotina fixada na parede; o professor está em pé, atrás de Davi, e entrega a ficha de "Boa tarde" em suas mãos, ajudando-o a colocá-la no saquinho que está ao lado. Durante todo o tempo, direciona-o com comandos verbais e manuais. Quando o leva para sentar-se, Davi se recusa.

T. 1: Professor D: Davi, vamos conferir?

Davi balança o objeto de madeira que está em sua mão, enquanto balbucia:

T. 2: Davi: Ba bua ba.

O professor continua caminhando em sua direção e diz:

T. 3: Professor D: Esse ainda não; esse é na outra aula.

O professor pega o encaixe de pinos das mãos de Davi, que se assusta e se afasta, encosta na cadeira e fica batucando com as duas mãos na barriga.

T. 4: Professor D: Vem, vamos conferir?

O professor refere-se à conferência da rotina do dia.

Segura as mãos de Davi e tenta conduzi-lo na direção da agenda. Ele se recusa a ir, segura no armário e faz força no sentido contrário.

Enquanto caminham em direção à rotina fixada na parede ao lado do armário, o professor segura na mão direita e nas costas dele, e tenta incentivá-lo.

T. 5: Professor D: Olha, Davi, vem cá… boa tarde… Olha a plaquinha. Aqui ó, vamos pegar?

Mostra as fichas a Davi, que está com o braço esquerdo estendido, mantendo distância entre ele e o material da rotina. Ele batuca com a mão na rotina, enquanto balbucia:

T. 6: Davi: Bauuabua.

O professor continua insistindo na atividade.

T. 7: Professor D: Pega a fichinha.

A rotina diária é fixada na parede, do lado direito de quem entra na sala. Essa rotina contém todas as fichas com as aulas do dia. Ao conferi-la, o aluno insere a ficha selecionada no saquinho ao lado do quadro com a rotina. O professor posiciona-se atrás de Davi, passa seu braço por cima do ombro da criança, segura sua mão direita e o ajuda a retirar a ficha de "Boa tarde". Enquanto Davi segura a ficha, continua batendo com a mão esquerda no quadro da rotina; sua foto, que estava fixada com velcro, cai no chão.

T. 8: Professor D: Opa, caiu a foto.

O professor o auxilia a colocar a ficha no saquinho. Está sempre atrás dele, como se o estivesse abraçando. Consonante aos gestos, diz:

T. 9: Professor D: Ó, boa tarde!

Ainda atrás dele, mostra a ficha que está em suas mãos. Durante o processo de pegar a ficha e colocá-la no saquinho, o professor orienta suas ações, apontando e narrando o que o aluno deverá realizar em seguida. Pega a ficha que caiu no chão e mostra para ele:

T. 10: Professor D: Aqui, Davi… esse é o Davi. É você, ó… você.

Enquanto mostra, ele bate com as duas mãos na barriga e balbucia:

T. 11: Davi: Auuubua.

Ele estende a mão e pega a foto.

T. 12: Professor D: É você! Muito bem!

O professor pega novamente a foto e a cola no quadro da rotina fixado na parede. Davi continua em pé, ao lado do professor.

T. 13: Professor D: Ó, vem cá. Agora a aula é de Ciências, Davi.

O professor aponta a ficha novamente na rotina; o aluno olha. A porta da sala se abre, professor e aluno olham para ver quem é. O professor está segurando entre a mão e o punho esquerdo de Davi e faz sinal para a pessoa esperar. Davi aproveita e se vira para o lado da porta, ficando de costas para o professor. Enquanto se vira, bate as mãos na barriga e diz:

T. 14: Davi: Auuua.

T. 15: Professor D: A aula é de Ciências. Olha aqui, Ciências.

Ele bate com a mão na parede. O professor o auxilia a pegar a ficha de Ciências, e ele continua a bater as mãos e a falar:

T. 16: Davi: Auuua.

Davi e professor colocam a ficha no saquinho.

T. 17: Professor D: Ó, Ciências.

Segurando Davi pelo braço esquerdo, o professor se abaixa e pega a foto de Davi do chão, que havia caído enquanto ele batia as mãos na parede. O professor o acomoda sentado na cadeira.

T. 18: Professor D: Vamos ver o que mais que tem hoje na aula de Ciências? Senta aqui para a gente ver.

T. 19: Davi: Auubua.

T. 20: Professor D: Aeeee, Davi.

O professor puxa a mesa ao encontro dele. Sobre a mesa há uma cesta com uma placa com o nome e outra com a foto de Davi. O aluno as retira da cesta.

T. 21: Professor D: Ó, que legal. Quem veio à escola hoje? O Davi veio à escola. Você!

Ele mexe nas plaquinhas e as observa, pega uma com a mão esquerda e dobra ao meio. Olhando as plaquinhas, balbucia.

T. 22: Davi: Aubuaa.

T. 23: Professor D: Os dois são você. Então, quando vem à escola, a gente coloca aqui (indicando a cesta).

(Registro em videogravação: 01.08.2016)

Nesse episódio, focalizamos os modos de participação do professor e de Davi na execução do método TEACCH. Entre os turnos 1 e 5, Davi mostra indícios de expressar suas vontades ao se recusar a conferir a rotina: segura um jogo de encaixe, mostrando-o ao professor; segura-se no armário; afasta o professor com os braços estendidos. Esses movimentos são ignorados pelo professor em favor da execução da rotina, o que limita as possibilidades de significação. A preocupação está em controlar o tempo de cada aula. Além de não significar os movimentos, o professor reprime, direciona, controla e ignora o aluno. Ao analisarmos o episódio, alguns

questionamentos emergem: como é possível que aconteça a relação entre eles, se o professor permanece posicionado atrás do aluno durante toda a atividade? Que sentido tem para Davi essa atividade de conferir agenda e parear as fichas da rotina?

Ao refletir sobre ações pedagógicas para alunos com transtorno do espectro autista no contexto de uma escola especial, Monteiro e Bragin (2017) reiteram que as tarefas são repetitivas e tomam grande parte das aulas. As autoras, orientadas pelas contribuições da teoria histórico-cultural, concebem um novo modo de educação para esses alunos. Sugerem práticas pedagógicas que busquem o desenvolvimento psíquico superior e que não se orientem pela impossibilidade determinada pelo diagnóstico clínico. Para tanto, consideram a necessidade de repensar o papel da escola para que ela garanta acesso ao conhecimento cultural.

Dainez e Smolka (2019) argumentam que a função social da escola para todos os alunos demanda a ampliação das possibilidades de conhecimento e de desenvolvimento humano. Inúmeros desafios são postos para que se efetive um trabalho nessa direção. Dentre eles, as autoras mencionam: "a formação e a atualização do professor […], a organização do trabalho pedagógico considerando as especificidades e projetando possibilidades de participação de cada aluno no processo de ensino e aprendizagem, o sentido da atividade no contexto escolar" (DAINEZ; SMOLKA, 2019, p. 16).

A análise do episódio permite constatar que o professor, ainda que tente realizar uma atividade que possa ser significativa para o aluno (plantar feijão no algodão), continua a desenvolver seu trabalho orientado pelas prescrições de um método que visa ao controle de comportamento (BRASILIENSE et al., 2018). É uma tensão entre o novo e o velho; é a dialética do processo de elaboração do conhecimento. Vigotski, ao discutir a relação entre ensinar e aprender, esclarece que "os processos de aprendizagem e desenvolvimento não são dois processos independentes ou o mesmo processo, e existem entre eles relações complexas" (VIGOTSKI, 2009, p. 310). A aprendizagem é fruto de um trabalho de apropriação e reelaboração de ideias que ocorre em situações partilhadas. O professor tinha a possibilidade de fazer esta troca pela leitura dos textos teóricos, pela discussão dos conceitos e proposições com seus professores e colegas de mestrado e também pela relação com o próprio aluno Davi. A atividade proposta pelo professor visava garantir o caráter social da escola: ofertar a todas as pessoas o saber produzido pela cultura humana. Plantar feijão excede uma tarefa imediata com o objetivo de trabalhar o perceptual concreto; plantar o feijão e observar a planta crescer permitem adentrar na esfera simbólica. Todavia, o professor se distancia deste objetivo ao centrar-se nos comandos e no controle de comportamento da criança.

Com relação à formação docente, autores como Freire (1996), Lima e Nacarato (2009) e Custódio (2016) consideram o processo de ensino-aprendizagem contínuo e (in)tenso, de modo que ao professor não basta apenas a formação inicial; é necessário repensá-la, sair do paradoxo reproducionista e formar-se na incansável procura pelo conhecimento teórico. Nas palavras de Facci (2004, p. 258), o professor "tem a possibilidade de transformar sua consciência e a consciência dos alunos, a sua prática e a prática social, por meio da apropriação do conhecimento teórico". Nesse sentido, o professor buscou a continuidade de sua formação; todavia, como revela o episódio, a apropriação de concepções que possam orientar novos sentidos para o trabalho docente é um processo de desenvolvimento não linear e não progressivo, mas complexo e dialético (VIGOTSKI, 1995).

No próximo episódio, destacamos uma aula que foi planejada com a intenção de investir nas possibilidades de interação entre aluno e professor e, por meio do diálogo, construir sentidos para a relação de ensino.

Episódio 2: Possibilidades de interação entre aluno e professor

Situação: a atividade com o tema "Corpo humano" ocorre durante a aula de Ciências. É a primeira aula do dia e Davi já conferiu a agenda e encontra-se sentado, esperando pela atividade. Ele não está acostumado a utilizar o *tablet*. A atividade tem por finalidade permitir que o aluno observe e identifique as partes corporais que aparecem na tela, nomeando-as e/ou tocando-as com as mãos.

Davi e o professor estão sentados e encostados, cada um no seu assento. O professor está ao seu lado esquerdo, ele segura o *tablet* com a mão direita. Davi olha para a tela.

T. 1: Professor D: Davi, Davi… Oi, tudo bom?

Com as mãos, Davi batuca na mesa. O professor segura sua mão, e ele o olha, sorrindo.

T. 2: Professor D: Está beleza?

Davi, que estava encostado na cadeira, projeta-se para a frente e, de frente para o professor, o encara. O professor D. está com a mão direita no braço do aluno, que sorri. Ele começa a explicar a atividade para Davi.

T. 3: Professor D: Ó, hoje a gente vai fazer uma atividade, um joguinho.

Davi coloca a mão na nuca do professor e o puxa para dar um beijo no rosto.

T. 4: Professor D: Ah, quer dar beijo?

T. 5: Professor D: Isso, quando cumprimenta, dá beijo, né?

Mostra o *tablet* .

T. 6: Professor D: Olha, o olho (apontando com o dedo na tela).

Davi olha para a tela fixamente, sorrindo.

T. 7: Professor D: É, está vendo o olho? Todo mundo…

Davi o interrompe.

T. 8: Davi: Ubao bao.

T. 9: Professor D: Eita, o que mais que tem será, hein?

T. 10: Davi: Uaiel coein.

T. 11: Professor D: O coelhinho? O coelhinho tem olho?

Enquanto o professor fala, Davi dá risada, segura-o pelo pescoço com as duas mãos e se aproxima sorrindo. O professor também sorri. Em seguida, coloca a mão na cabeça de Davi.

T. 12: Professor D: Ah… beijo? Vamos fazer a atividade!

O professor dá um beijo na testa de Davi, que se arruma na cadeira e volta a olhar para a tela do *tablet*. O professor, em seguida, segura a mão esquerda do aluno.

T. 13: Davi: Obo.

T. 14: Professor D: Ó lá ó, o olho… vamos passar? Vamos passar? Ó lá, é assim, quer ver? Ó, você aperta… olha aqui o que vai acontecer.

Davi puxa a mão do professor para trás. Enquanto o professor segura sua mão, tentando ajudá-lo, o aluno está sério e fica olhando para o professor.

T. 15: Professor D: Você não quer apertar? Está com medo?

O professor segura a mão de Davi que olha para a tela. Ele tenta novamente auxiliar Davi a tocar na tela.

T. 16: Professor D: Eu te ajudo, ó lá ó, não acontece nada com a sua mão.

Davi, que está olhando sério para a tela, puxa a mão para trás novamente. O professor fica olhando para ele, que começa a coçar o olho.

T. 17: Professor D: Hã! Que medo! Ó lá, então vou fazer para você ver.

O professor aciona o *tablet* e clica na figura do nariz. Imediatamente, o aplicativo emite o nome “nariz”.

T. 18: Professor D: O nariz! Olha que legal.

Davi coloca a mão na nuca do professor que a retira, direcionando a mão do aluno para a tela do *tablet*, que projetava a imagem de um bebê.

T. 19: Professor D: Nariz, olha que legal o nariz, o bebê também tem nariz.

T. 20: Davi: Ai ai.

T. 21: Professor D: O Davi tem nariz e o bebê tem nariz. Ó lá, que legal, Davi.

O professor fala e sorri. Toca o nariz do aluno e mostra também o nariz do bebê projetado na tela. Davi sorri, olha para o professor e vai jogando o corpo para seu lado. O professor está sério; porém, às vezes, dá risada e tenta chamar a atenção de Davi para a atividade. O professor clica na figura do ouvido e o aplicativo emite “ouvido”.

T. 22: Professor D: Ouvido? Olha o ouvido do bebê. Onde que está? Ó lá, a cabeça, olha aqui o ouvido.

Durante a fala do professor, Davi olha, sorrindo, coça os olhos e olha para o teto. Quando o professor menciona a orelha, mexe na orelha de Davi.

T. 23: Professor D: O ouvido, o ouvido.

Davi, sorrindo, pega o *tablet*; o professor o ajuda a segurar. Davi aperta na tela e a parte do corpo muda. O aplicativo emite “lábios”.

T. 24: Professor D: Os lábios, a boca… ó lá, o lábio.

Davi está sorrindo, o professor toca seus lábios. Segurando o *tablet*, Davi olha para a tela e sorri.

T. 25: Professor D: O bebê tem lábio também.

(Registro em videogravação, 09.11.2016)

Nesse episódio, o professor insere em sua prática pedagógica um jogo interativo de nomeação de palavras, instalado em um *tablet*. O *tablet* e o jogo nele contido são instrumentos técnico-semióticos, criações humanas que, ao

serem usadas pelo homem, produzem significações (PINO, 2003). Com base nas proposições de Vigotski (1997), compreendemos que crianças com TEA encontram a fonte de seu desenvolvimento nas relações sociais, desde que lhes sejam oferecidas condições favoráveis, que emergem das significações produzidas nas práticas sociais. Ao trazer um instrumento técnico e semiótico para a sala de aula, o professor se vale de diferentes modos de ação a fim de inserir Davi em uma prática social – ele o convoca para a atividade, o conduz pela mão e indica as partes do corpo à criança.

É possível notar uma mudança no modo de o docente relacionar-se com o aluno: no primeiro episódio, ele está em pé, posicionado atrás do aluno, com raros momentos de contato visual e interação, limitando-se a realizar tarefas previstas no método TEACCH. Neste episódio, é possível ver gestos indicadores de transformação. Na relação pedagógica entre o professor e Davi há mudança de posição, sentam-se lado a lado, olham-se, tocam-se… No primeiro turno, o professor inicia a aula cumprimentando Davi oralmente; em seguida, começa a explicar a atividade. Davi está sorridente, coloca a mão no pescoço do professor e o puxa para perto de si. A ação de Davi de aproximar o rosto do professor é interpretada como desejo de cumprimentar: “Ah, quer dar beijo” (T. 4)? “Isso, quando cumprimenta, dá beijo, né?” (T. 5).

Essa situação elucida os processos de elaboração de conhecimento que ocorrem pela mediação semiótica – palavras, gestos – e que nas práticas sociais vão sendo significados (SMOLKA, 2010). No início do ano letivo, Davi interagia com o professor por meio de atitudes que expressavam agressividade e choro. Nesta situação, observamos os indícios de apropriação de novos modos de se comunicar com os outros à sua volta. As ações de Davi não são mais compreendidas como agressões; ganham outra interpretação na relação de ensino a partir dos dizeres do professor Daniel. As ações da criança com TEA deixam de ser percebidas apenas pela via de sintomas descritos no quadro clínico e adquirem um novo sentido, possível nas condições sociais promovidas no âmbito educacional. Para Vigotski (1997), este é o verdadeiro papel da escola para crianças com deficiência, isto é, oferecer a elas uma educação social que valorize as práticas sociais desenvolvidas na cultura humana.

Na atividade proposta, Davi adquire o lugar de sujeito e passa a operar na dimensão simbólica: ele interage com o professor, fala, interessa-se pelo *tablet*. Isso é possível porque o professor, para além das instruções recebidas que priorizam situações imediatas, concretas, atribui sentido às ações do aluno, conferindo-lhes uma intencionalidade e buscando modos de inseri-las no universo da significação. Na interação dialógica há um novo modo de significar a aula; outras vivências são possibilitadas a Davi.

Pino comenta que vivência se relaciona com significação porque “envolve um ‘trabalho mental’, consciente ou inconsciente, por parte do indivíduo (no caso, da criança) de atribuição de significação ao(s) elemento(s) do meio que constitui(em) a experiência” (PINO, 2010, p. 751, grifo do autor). Assim, a vivência diz respeito aos modos como, nas relações intersubjetivas, a criança sente e atribui sentido aos elementos que compõem o meio. “Portanto, pode dizer-se que a vivência de uma experiência envolve, de alguma forma, ter um significado do que ela acarreta: é um trabalho semiótico. Mesmo se o indivíduo, particularmente se é criança, nada sabe disso” (PINO, 2010, p. 751).

Ao investigar as possibilidades de desenvolvimento da criança com deficiência durante a solução de tarefas, Vigotski (1997) ressalta que o sentido da atividade é fundante para possibilitar à criança o impulso afetivo-volitivo que influi na dinâmica intelectual e transforma o sentido da vivência. No episódio, notamos que Davi está participando, relaciona-se com o professor e está atento aos sons e figuras que surgem do *tablet*.

Ainda assim, nomear partes do corpo humano por meio de repetições de palavras mostra os caminhos do processo de desenvolvimento, que é dialético (VIGOTSKI, 1995). A esse respeito, Costa (2006, p. 236) explica que “é preciso que o professor fique atento para que as ações sobre os objetos não se esgotem em si mesmas, não se reduzam a mero treino de habilidades”.

No episódio, constatamos um professor em processo de (trans)formação. Se, por um lado, nota-se a mudança em relação à postura, à proposta de atividade, ao uso de recursos técnico-semióticos (como o jogo educativo que havia no *tablet*), por outro, o professor ainda está amarrado a uma atividade de nomeação, entre os turnos 17 e 25, quando prioriza a repetição dos

nomes de diferentes estruturas corpóreas (nariz, olho, boca…). Pensar na (trans)formação docente requer, de acordo com o pensamento de Freire (1996), a renúncia de concepções sociais do quem vem a ser tanto a figura do professor quanto a de aluno; depois, compreender que não basta ter voz e usá-la para oprimir, para construir uma relação unilateral – em seu processo formativo, o professor concebe o sujeito além do diagnóstico clínico de espectro autista: em Davi, o aluno, encontra o ser humano, não o laudo.

No turno 14, o professor diz: "ó lá ó, o olho… vamos passar?" Consonante à fala, segura a mão do aluno e tenta ajudá-lo a tocar na tela do *tablet*, mas ele retira sua mão. Adiante, no turno 20, Davi balbucia "ai ai". A atividade segue e o professor não pergunta se ele está com dor e, nesse momento, não atribui sentido à sua fala. A figura do professor que medeia a relação pedagógica é essencial. Visto que a escola está incumbida da educação formal, "é ele quem cria as condições planejadas e sistematizadas, através de práticas pedagógicas intencionalmente elaboradas, para que os alunos possam, através da linguagem, dos instrumentos e signos culturais, apropriar-se dos conhecimentos" (VITTI; AZEVEDO, 2018, p. 370). Ainda assim, na relação entre Davi e o professor, nem tudo é significado, percebido, interpretado; isso é um indício de que as relações de ensino não são de natureza dicotômica, isto é, sempre harmônicas ou desarmônicas, adequadas ou inadequadas (FREITAS, 2001; MARTINS; GÓES, 2013). Reitera-se, deste modo, a tese vigotskiana de que o desenvolvimento humano é um processo complexo, permeado por elaborações e reelaborações, momentos de avanço e retrocessos.

A seguir, no último episódio, destaca-se uma atividade diferente das que vinham sendo feitas: um diálogo entre o professor e seu aluno.

Episódio 3: O jogo dialógico entre professor e aluno: possibilidades de funcionamento simbólico

Situação: o professor está sentado na frente de Davi. O aluno já realizou a rotina de "Boa tarde" e está em seu lugar esperando a aula começar. Conversando com ele, o professor pergunta como foi a manhã em casa.

T. 1: Professor D: Davi, como chama seu pai?

Enquanto fala, olha para Davi. Ele está batucando com a mão na mesa.

T. 2: Professor D: Como que chama o pai?

T. 3: Davi: O aí, o aí…

Durante a fala, Davi está sorridente, balança o braço esquerdo para cima e para baixo.

T. 4: Professor D: Ah.

Sorrindo, Davi passa a mão atrás do pescoço de D.

T. 5: Davi: Ah.

O professor o imita, segura a cabeça e dá um beijo em sua testa.

T. 6: Professor D: Beijo na testa do Davi.

Ele se debruça em cima do professor e continua sorrindo.

T. 7: Professor D: E o cabelinho? Está cheiroso?

Segura a cabeça do aluno e cheira seu cabelo. Davi continua sorrindo e com a mão no pescoço do professor.

T. 8: Professor D: Hummm…Tomou banho.

T. 9: Davi: A le leiaa a le le.

Ele está gargalhando. Durante a fala, sorri e balança os braços para cima e para baixo.

T. 10: Professor D: É?! Você tomou banho? Você tomou banho?

Ele se aproxima para colocar a mão no pescoço do professor novamente, que faz cócegas na barriga do aluno. Davi está bastante sorridente.

T. 11: Professor D: Você tomou banho hoje? Quem te deu banho?

Davi inclina-se para trás e se balança na cadeira.

T. 12: Professor D: Foi o pai?

T. 13 Davi: Uaiel.

T. 14: Professor D: O D. não… (D - nome do professor)

Nesse momento, ele para de sorrir e de se balançar na cadeira.

T. 15: Professor D: Quem que te deu banho?

T. 16: Davi: O bai.

T. 17: Professor D: O pai?!

O professor pergunta surpreso, enquanto Davi batuca sorridente na mesa.

T. 18: Professor D: Como que chama o pai?

T. 19: Davi: O ueiaaa.

Ele fala muito sorridente, chega a fechar os olhos. D. continua a insistir na pergunta.

T. 20: Professor D: Como que chama o pai do Davi? Davi, ei… psiu… como que chama seu pai?

O professor tenta chamar sua atenção. Davi vai se abaixando.

T. 21: Davi: Lé.

T. 22: Professor D: (Pronunciando o nome do pai) A.

T. 23: Davi: A a a.

Ele fala com as costas da mão na frente da boca. Não está mais sorrindo.

T. 24: Professor D: O que você fez em casa? O que que você fez em casa hoje? Você comeu bala? Comeu… bolacha?

Davi começa a sorrir, balança os braços para cima e para baixo.

T. 25: Davi: Manteia.

T. 26: Professor D: É? O que mais você comeu em casa?

Sorrindo, o professor faz cócegas na barriga dele, ele continua a sorrir.

(Registro em videogravação, 05.10.2016)

Nesse episódio, há indícios de que Davi está usando a linguagem com a finalidade de intercâmbio social (VIGOTSKI, 2009). É interessante notar como, na interação, o aluno se apropria da fala do professor (turnos 2 a 5), e essa apropriação não é mera repetição, ou fala ecolálica, descrita no quadro da sintomatologia do TEA (APA, 2014). Para o professor, a palavra pai tem uma gama de significados; para Davi, o pai pode ser o senhor A (T. 23) e pode ser o professor D. (13). No estudo da elaboração conceitual, Vigotski (2009) explicita que os sentidos das palavras não são únicos, estáveis, mas são (re)elaborados no processo de significação, nas práticas sociais. No episódio, observamos a negociação dos sentidos das palavras pelo professor e seu aluno.

Na dinâmica entre professor e aluno, a relação pedagógica vai se constituindo de outro modo: o professor constrói a aula *com* o aluno, e não *para* o aluno. A mediação torna-se semiótica, "cria as possibilidades de reelaboração (recriação) da realidade. Realidade estabelecida, segundo o próprio Vigotski, como um elo em que o signo, a atividade e a consciência interagem socialmente" (ZANOLLA, 2012, p. 8). Pela linguagem, são atribuídos sentidos nas trocas entre os sujeitos, e, desse modo, abrem-se possibilidades de desenvolvimento psíquico superior (VIGOTSKI, 1997). O que destacamos neste episódio é o modo como professor e aluno se relacionam e o lugar que ambos ocupam na cena escolar: o professor conversa com o aluno, quer saber sobre ele, suas vivências cotidianas; Davi está participativo, atento, responde à convocação de diálogo feita pela professor.

Nesse movimento, podem se ver as possibilidades de funcionamento simbólico em Davi: ele responde às perguntas do professor com vocalizações e gestos (entre turnos 3 e 25). As vocalizações de Davi, significadas pelo professor, ganham o estatuto de palavras. Por exemplo: no turno 12, o docente pergunta se foi o pai quem lhe deu banho e Davi, no turno 13, responde "uaiel"; em seguida, no turno 14, o professor atribui sentido, interpreta o que o aluno diz: "o D. não". Ao convidar o aluno à trama do diálogo, as significações vão sendo produzidas. Smolka (2004, p. 45) pontua: "a significação, como produção de signos e sentidos, é uma chave para pensar a conversão das relações sociais em funções mentais". Na dinâmica intersubjetiva, o que vai tendo sentido para o outro (professor) vai se tornando significativo para a criança – o movimento em si torna-se gesto para o outro, que se apropria desse gesto, tornando-o gesto próprio (VIGOTSKI, 1995; PINO, 2005).

Nesse episódio, destacamos o movimento formativo do professor que pesquisa sua própria prática. Ele se desloca das prescrições e caminha em direção a uma atividade fundamentada no referencial histórico-cultural, que se sustenta pela linguagem (oral, gestual, expressiva…). Ao trazer fragmentos do cotidiano do aluno para a conversa, o professor busca ensiná-lo por meio de práticas sociais – a conversa sobre as atividades cotidianas –, que mobilizam um repertório familiar ao aluno. Na trama dialógica, é solicitado a Davi rememorar situações que aconteceram no período da manhã em sua casa. A respeito da memória, Vigotski (1995) a considera função psíquica superior, sociocultural e, portanto, mediada pelo outro. Vigotski (1995, p. 220, tradução nossa), ao estudar o desenvolvimento de tais funções, afirma: "o desenvolvimento cultural é a esfera mais importante em que se podem compensar os atrasos". Nesse episódio, o professor e sua linguagem são os outros do meio sociocultural – medeiam a memória do aluno por meio de perguntas.

Ao mesmo tempo, em meio à complexidade do cotidiano escolar e

considerando o processo de desenvolvimento do professor, há ainda momentos em que escapa a seus olhos o que poderia ou não ter sido dito. Por exemplo, por que perguntar ao aluno o nome do pai várias vezes (turnos 18, 20) e não perceber que ele já havia respondido? Por que não considerar sua resposta? Por que se referir ao aluno na terceira pessoa, como se ele não estivesse presente ("beijo na testa de Davi", turno 6)? Quais condições concretas mobilizam a prática do professor? Fazem-se tais questionamentos porque a experiência como docente na escola de educação especial é perpassada pelo processo de apropriação de um novo referencial teórico e por sua trajetória de vida. A esse respeito, Smolka e Laplane (1993) consideram que o modo de um professor interpretar os acontecimentos diz respeito à sua história de vida e formação, assim como ao acesso ao conhecimento produzido na história humana.

Os dados trazidos permitem desvelar indícios das marcas históricas que constituem o professor e que vão sendo (trans)formadas em seu processo de desenvolvimento docente. Salientamos a relevância que tem para o professor a busca pelo conhecimento científico. Especialmente no âmbito da educação especial, é importante perceber seu movimento de ação-reflexão-transformação e seu deslocamento de um trabalho pautado pelos saberes clínicos, historicamente compreendidos como necessários para o desenvolvimento de alunos com TEA, em direção aos saberes pedagógicos, sustentados por um referencial teórico que permite uma organização da prática docente orientada para o desenvolvimento cultural desses alunos.

CONCLUSÕES

Neste artigo, discutimos como o professor que se torna pesquisador de sua prática articula as relações entre o referencial teórico histórico-cultural e a prática pedagógica. Para as análises elencamos três episódios, com destaque para o processo de desenvolvimento humano, (in)tenso e (trans)formador, do professor e do aluno com o diagnóstico clínico de TEA.

Constatamos os indícios da apropriação do referencial teórico histórico-cultural pelo professor, que se deslocou de um ensino orientado por prescrições hegemônicas pautadas em um modelo clínico acerca dos modos de se trabalhar com alunos com espectro autista para um olhar voltado à pessoa humana e seu jeito singular de ser e de estar no mundo.

Por um lado, o professor propõe um modo de organização de aula menos rígido: senta-se próximo ao aluno, toca-o, olha em seus olhos, utiliza os recursos tecnológicos, imagens, sons e palavras, diferentes instrumentos técnico-semióticos que medeiam a relação entre aluno, professor e conhecimento. Esse novo modo de conceber a aula é um indício de que o professor se movimenta a partir das proposições vigotskianas: a natureza social do desenvolvimento, o papel do outro, da palavra do outro e a mediação semiótica. Por outro lado, notam-se as con(tra)dições desse processo: as marcas trazidas pelo professor, que tinha outra forma de orientar sua prática, a complexidade dos processos de desenvolvimento humano, que são singulares. Como afirma Oliveira (2004), para cada situação de interação com o objeto de conhecimento, o sujeito encontra-se em um dado momento de sua trajetória individual e, desse modo, carrega certas possibilidades de interpretação e de significação desse objeto.

Este estudo traz contribuições para focalizar atividades pedagógicas tendo em vista a tese do desenvolvimento como processo dialético ancorado na dimensão cultural e semiótica do funcionamento humano. Afirmamos a necessidade de olhar para a formação do professor considerando o movimento de elaboração do conhecimento, ou seja, não se aprende e se aplica, uma vez que as condições da prática são adversas. Ademais, ressaltamos que a escola é o lugar formal para o aprendizado dos saberes acumulados historicamente e, por isso, quando se compreende a pessoa com transtorno do espectro autista como pessoa com deficiência, social e pedagogicamente, muitas possibilidades se abrem, sobretudo de um ensino mais humanizado e menos sistêmico.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de estudo durante o desenvolvimento da pesquisa de mestrado.

Os autores declaram não haver qualquer potencial conflito de interesse que possa interferir na imparcialidade deste trabalho científico.

REFERÊNCIAS

ANJOS, D. D. dos. **Como foi começar a ensinar?** Histórias de professoras, histórias da profissão docente. 2006. 178 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp; FAPESP, Campinas, 2006.

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION.. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRAGA, I. S.; ROSSI, T. M. de F. Desenvolvimento da criança com o espectro de autismo na abordagem histórico-cultural de Vygotsky. **Educação Saberes e Práticas,** v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: http://revistas.icesp.br/index.php/SaberesPratica/article/view/35/34. Acesso em: 6 ago. 2020.

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 04 mar. 2021.

BRASILIENSE, I. C. da S. *et al.* Aprendizagem Observacional em crianças com autismo: efeitos do ensino de respostas de monitoramento via videomodelação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 34, p.1-11, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ptp/v34/1806-3446-ptp-34-e3424.pdf. Acesso em: 6 ago.2020. https://doi.org/10.1590/0102.3772e3424

BRAGIN, J. M. B. **Atividades escolares envolvendo alunos autistas na escola especial.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2011. Disponível em: https://www.unimep.br/phpg/bibdig/aluno/visualiza. php?cod=700. Acesso em: 04 mar. 2021.

CLOT, Y. Clínica da Atividade. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 18-22, set./dez. 2017. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/526/239. Acesso em: 04 mar. 2021. https://doi.org/10.24933/horizontes.v35i3.526

COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista Psicopedagogia,** v. 23, n. 72, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v23n72/v23n72a07.pdf. Acesso em: 6 ago. 2020.

CUSTÓDIO, I. A. **O movimento de significações no processo de ensino e de aprendizagem de geometria nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2016.

DAINEZ, D. **Constituição humana, deficiência e educação:** problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP., 2014.https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945187853.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educação e Pesquisa,** v. 45, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e187853.pdf. Acesso em: 04 mar. 2021.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREITAS, A. P. de. **Zona de desenvolvimento proximal:** a problematização do conceito através de um estudo de caso. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática pedagógica, pode ser? São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739. Acesso

em: 6 ago. 2020. https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO01

GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 50, p. 9-25, abr. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622000000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 6 ago. 2020. https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100002

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000100012

LIMA, C. N. do M. F. de; NACARATO, A. M. A investigação da própria prática: mobilização e apropriação de saberes profissionais em Matemática. **Educação em Revista** [online], v. 25, n. 2, p. 241-265, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982009000200011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 6 ago. 2020. https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000200011

MARTINS, A. D. F.; GÓES, M. C. R. de. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional,** São Paulo, v. 17. jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v17n1/a03v17n1.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2020. https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100003

MARTINS, A. D. F.; MONTEIRO, M. I. B. Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, maio/ago. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pee/v21n2/2175-3539-pee-21-02-00215.pdf. Acesso em: 6 ago. 2020.

MARX, K. Excertos da ideologia alemã. *In:* FROMM, E. **Conceito marxista de homem.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MONTEIRO, M. I. B.; BRAGIN, J. M. B. Práticas pedagógicas com autistas: ampliando possibilidades. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 884-888, 2016. Disponível em: https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12346. Acesso em: 6 ago. 2020. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12346

NOVAES, D.; FREITAS, A. P. Sentidos construídos na dinâmica dialógica entre um aluno com transtorno do espectro autista e seu professor. **Revista Educação Especial,** v. 32, 2019 – Publicação Contínua. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/ view/34596/html. Acesso em: 04 mar. 2021. https://doi.org/10.5902/1984686X34596

OLIVEIRA, M. K. de. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, maio/ago. 2004. https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200002

ORRÚ, S. E. Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas. **Humanidades Médicas**, v. 10, n. 3, p. 1-11, 2010. Disponível em: https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-738687. Acesso em: 6 ago. 2020.

PINO, A. Técnica e semiótica na era da informática. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 2, p. 283-296, mai./ago. 2003. https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400006

PINO, A. **As marcas do humano:** as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, A. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 741-756, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a06.pdf. Acesso em: 04 mar. 2021.

SCHERER, R. P.; DAL'IGNA, M. C. Professoras do atendimento educacional especializado: intervenção clínica ou pedagógica? **Acta Scientiarum. Education,** v. 37, n. 4, p. 415-425, 2015. Disponível em:

http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/ 24642/pdf_72. Acesso em: 04 mar. 2021. https://doi.org/10.4025/actascieduc.v37i4.24642

SMITH, D. D. **Introdução à educação especial.** Ensinar em tempos de inclusão. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. O trabalho em sala de aula: teorias para quê? **Caderno ESE**, FE/UFF, n. 1, nov. 1993.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, v. 20, n. 50. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/ a03v2050.pdf. Acesso em: 04 mar. 2021. https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100003

SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. *In*: ROSSETI-FERREIRA, M. C. *et al.* (org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 35- 49.

SMOLKA, A. L. B. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. *In*: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (org.). **Questões de desenvolvimento humano:** práticas e sentidos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p. 107-128.

SOUZA, V. L. T.; ANDRADA, P. C. de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo**. Estudos de Psicologia,** v. 30, n. 3, p 355-365, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v30n3/ v30n3a05.pdf. Acesso em: 04 mar. 2021. https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000300005

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** Madri: Visor, 1995. v. 3.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** Madri: Visor, 1997. v. 5.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929**. Educação & Sociedade**, ano 21, n. 71, p. 21- 44, 2000. https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003. (Trabalho original publicado em 1926).

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 194 p.

VITTI, S. C. A.; AZEVEDO, M. A. S. B. Reflexões sobre o desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural: relações e inter-relações da mediação cultural, da escola e do professor. **RPD,** Uberaba, v. 18, n. 39, jul./dez. 2018. Disponível em: http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/viewFile/1219/1411. Acesso em: 06 mar. 2021. https://doi.org/10.31496/rpd.v18i39.1219

ZANOLLA, S. R. S. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. **Psicologia & Sociedade,** v. 24, n. 1, p. 5-14, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n1/02.pdf. Acesso em: 04 mar. 2021. https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000100002