

Objetivos educacionais para alunos com transtorno do espectro autista: a atividade de ensino em Vasily Vasilovich Davidov

Daniel Novaes¹

Ana Paula de Freitas

Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo, Brasil

RESUMO

Este estudo focaliza a temática da constituição humana por meio da Atividade de Ensino. Tem como objetivo refletir sobre os processos formativos que um professor-pesquisador constituiu (no percurso da pesquisa). Trata-se de um recorte de uma pesquisa de mestrado acadêmico², que focalizou a prática pedagógica desenvolvida com um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A situação analisada é o movimento de (re)elaboração das atividades de ensino planejadas pelo professor-pesquisador para o aluno. O estudo configura-se como pesquisa da própria prática. O referencial teórico é o da perspectiva histórico-cultural, com foco para as teorias da atividade de estudo e desenvolvimental de Davidov. As análises dos episódios permitem constatar a interação entre aluno e professor-pesquisador, que foi possível em função da trajetória formativa do professor, o que possibilitou seu deslocamento para novas organizações de aula e para o planejamento de objetivos de aula significativos.

Palavras-chave: Perspectiva Histórico-Cultural; Práticas educativas; Atividade de ensino; Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

This study focuses on the theme of the human constitution through the Teaching Activity. Its objective is to reflect on the formative processes that a professor-researcher has constituted (in the course of the research). This is a clipping of an academic masters research, which focused on the pedagogical practice developed with a student with Autistic Spectrum Disorder (ASD). The situation in scope is the movement of (re) elaboration of the teaching activities planned by the teacher-researcher for the student. The study is configured as research of the practice itself. The theoretical reference is that of the historical-cultural perspective, focusing on the theories of Davidov's study and developmental activity. The analysis of the episodes shows the interaction between student and teacher-researcher, which was made possible by the change in the teaching plan, due to the teacher's developmental trajectory, which made it possible to move to new classroom organizations and to plan learning objectives in addition to the mechanical activities.

Keywords: Historical-Cultural perspective; Educational practices; Developmental Education; Autistic Spectrum Disorder.

¹ Endereço de contacto: msdanielnovaes13@gmail.com

² O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

1. Introdução

Este estudo tem como base uma pesquisa de mestrado³ que objetivou compreender as possibilidades de aprendizagem de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em situações escolares, tendo como pressuposto teórico a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. Vygotsky (1995, 2000), principal teórico dessa perspectiva, destacava, no início do século 20, o desenvolvimento atrelado ao plano sociogenético; ou seja, atribuía às condições concretas de vida, a possibilidade de um indivíduo tornar-se humano. Seu interesse pela constituição humana levou o autor a estudar as crianças com deficiência.

Com base no princípio da natureza social do desenvolvimento, Vygotsky (1997) considerou que todas as crianças, tendo ou não alguma deficiência, podem se apropriar da cultura humana e se desenvolverem. Sua hipótese é a de que o desenvolvimento cultural está intrinsecamente ligado à educação e, desse modo, ele valoriza as formas de interação, de colaboração, de mediação, de ensino e aprendizagem, todas possíveis nas práticas sociais. O autor, em suas elaborações sobre o desenvolvimento de pessoas com deficiência, não estudou especificamente os indivíduos com TEA, pois o conceito de autismo que temos hoje foi descrito em 1943, pelo médico austríaco Leo Kanner.

Kanner (1943), em seu artigo ‘Distúrbios autísticos do contato afetivo’, descreveu a síndrome baseando-se nos casos de onze crianças consideradas peculiares. No episódio número nove, relata a história de Charles N., uma criança com quatro anos e meio que apresentava comportamento de inacessibilidade – fato que amedrontava seus pais. O médico mostra o relato da mãe – “A coisa que me perturba mais é que eu não posso alcançar meu bebê”, e continua: “estou tentando arduamente não governar minhas observações pelo conhecimento profissional que introduzi na minha própria maneira de pensar até agora”. (p. 235). A inacessibilidade à criança, relatada por essa mãe é, ainda hoje, um dos principais critérios para a descrição dos casos de TEA, conforme consta no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2014). Nesse manual, o transtorno é caracterizado por:

Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais. Déficit nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada à anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal. Déficit para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares (APA, 2014, p. 50).

Sem desconsiderar os critérios diagnósticos, mas atribuindo novos sentidos a eles, no âmbito da psicologia da educação, pesquisadores contemporâneos têm buscado compreender o referido transtorno com base nas ideias de Vygotsky; especialmente, às que consideram a dimensão simbólica da emergência do psiquismo humano. Com base nessa concepção, argumenta-se que crianças com TEA participam das práticas sociais, tais como: situações de brincadeiras de faz de conta, histórias com fantoches, interagindo com o outro na sala de aula ao realizar atividades pedagógicas, utilizando o violão, etc. Essa participação acontece e possibilita um comportamento para além do previsto, porque a linguagem é o signo humano de comunicação por excelência e principal motor para os processos de humanização – envolvendo a dimensão Sócio-Histórico-Cultural (Laplaine, 2018; Martins & Monteiro, 2017; Martins & Góes, 2013; Novaes & Freitas, 2019; Santos & Oliveira, 2018; Silva & Silva, 2017; Stepanha, 2017).

Estudos amparados na perspectiva histórico-cultural focalizam as possibilidades de desenvolvimento humano e do trabalho do professor (Leite et. al, 2018). Tal perspectiva nos auxilia a pensar em modos de atuação pedagógica que contemplem o desenvolvimento, todavia no âmbito da formação docente, em geral, isso não tem ocorrido. Nessa via, Leite et. al. (2018) consideram que na contemporaneidade os estudiosos têm olhado

³ Pereira, D (2018). Relações de Ensino: Possibilidades de (Trans)Formação de um Aluno com Transtorno do Espectro Autista e seu Professor. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba.

para o processo formativo do professor e constatado que a formação inicial não tem dado conta da problemática que se instaura no decorrer do exercício da profissão por que há uma “... falta de articulação entre teoria e prática, bem como entre componentes curriculares de cunho específico e pedagógico; proximidade, por meio de parcerias, entre as IES e a escola...” (Leite et al., 2018, p. 734).

A fim de contribuir com as discussões sobre as possibilidades educativas de crianças com TEA, para além dos problemas enfrentados na prática, temos neste texto o objetivo de refletir, com base na teoria da atividade de estudo e da teoria desenvolvimental de Davidov, os processos formativos que um professor-pesquisador constituiu (no percurso da pesquisa), no contexto de uma escola de educação especial. Especificamente, buscamos analisar o movimento de (re) elaboração de atividades de ensino planejadas por um professor-pesquisador para seu aluno com TEA, no contexto da escola especial. Para isso, organizamos o texto da seguinte forma: inicialmente, apresentamos a fundamentação teórica, na qual explicitamos as ideias de Davidov sobre as atividades de ensino e reflexões acerca dos modos de organizar escolar; em seguida, trazemos a contextualização do estudo, destacando as opções metodológicas de construção e análise de dados; seguimos apresentando os episódios e as análises, buscando destacar os modos como o professor (re)elabora suas práticas de ensino, amparado por um referencial teórico e, por fim, nas considerações finais o objetivo do estudo é retomado bem como se aponta o papel do referencial histórico-cultural no desenvolvimento de pessoas com autismo.

2. Fundamentação teórica

Vasily Vasilovich Davidov foi aluno de Lev Semionovitch Vygotsky, um dos principais representantes da perspectiva histórico-cultural. À luz dessa perspectiva, compreende-se o desenvolvimento como processos mentais, que têm origem nas relações sociais, e que possibilitam ao ser humano transformar a natureza. Inicialmente, a transformação é oriunda de uma ou mais necessidades – sejam de ordem orgânica ou social. As transformações ocorrem por meio dos signos. A palavra é o signo por excelência e que possibilita, por meio da intencionalidade, transformar criativamente o mundo (Davidov, 1988; Vygotsky, 2000).

De viés histórico e dialético, Vygotsky (2000) compreende, por meio das ideias de Marx (1979), que o desenvolvimento do humano é histórico. Isso significa que as relações sociais entre os homens são conscientes e, como elucida Davidov (1988), intencionais. Assim, Marx (1979) explica a ideia de que o desenvolvimento humano não é um determinismo social. O autor esclarece que existe um complexo processo de transformação do homem biológico (nascimento) para o homem cultural (relações sociais). Nada é tão simples e mecânico, “a consciência nunca pode ser senão a existência consciente, e a existência dos homens é seu processo vital concreto”, diz Marx (1979, p. 171).

O desenvolvimento humano, na perspectiva histórico-cultural, acontece por meio da palavra e nas relações intersubjetivas, em diferentes contextos sociais. Um desses contextos é a escola. Campo de luta social, a escola é profícua para que os processos de aprendizagem dos conhecimentos produzidos ao longo da história natural e cultural aconteçam. Os conceitos de aprendizagem e ensino não carregam os mesmos sentidos e significados. Davidov (1988) explica que o conceito da atividade de ensino não se faz apenas pela prática, mas pelo movimento que atravessa e desloca o conhecimento do teórico ao empírico, do empírico ao teórico. Assim, “...os conhecimentos, que refletem a interligação do interno com o externo, da essência com o fenômeno, do primitivo com o derivado, são chamados de conhecimentos teóricos...” (Davidov, 1999, p. 2). Explicando o conceito de aprendizagem, o autor considera a busca da criança pelo conhecimento, seja por meio da experiência teórica, ou por meio da experiência prática – a aprendizagem, para o autor, é a “...experimentação...” (Davidov, 1999, p. 2). Nesse sentido, se, nas escolas, os elementos que remetem ao motivo/razão pelo qual se faz o ensino não estiverem presentes, os alunos não realizarão uma aprendizagem consciente. Por esse ângulo, a organização do estudo tem que fazer sentido para a criança – o fazer sentido está intrinsecamente conectado à necessidade que o aluno tem de experimentar, (trans) formar e (re) criar o mundo que lhe toca.

2.1. A teoria do ensino desenvolvimental e a atividade de ensino

Entender a atividade de ensino requer a busca pelo sentido da palavra. Davidov (1999) pontua que o conceito “...filosófico-pedagógico de «atividade» significa transformação criativa pelas pessoas da realidade atual” [p. 1, grifos do autor]. Arraigado ao materialismo histórico e dialético, esclarece que a atividade é concebida anteriormente como trabalho. Assim, sempre guiada a uma finalidade, a atividade criativa do homem modifica seus processos mentais e espirituais. O processo de transformação e criação da natureza humana e natural se revela na atividade de estudo da criança. De sua necessidade e motivação subjetiva, a criança torna próprio o que antes era o material objeto da atividade de estudo. Esse processo de apropriação condiz com a transformação daquilo que a criança torna próprio. A resultante desse processo é a criação, pela criança, de um conhecimento novo. Esse processo é o pleno exercício da atividade humana consciente (Davidov, 1999).

As necessidades e os motivos educacionais direcionam as crianças a obterem conhecimentos como resultado da transformação do material dado. Tal transformação expõe, no material, as relações internas ou essenciais, cuja consideração permite ao aluno da escola acompanhar a origem das manifestações externas do material assimilado.

A necessidade educacional vem a ser a necessidade que o aluno da escola tem de experimentar de forma real ou mental este ou aquele material com o fim de desmembrar nele o essencial-geral do particular, com o fim de observar a sua interligação (Davidov, 1999, p. 2).

Assim, o plano de aula deve conter primeiro, um objetivo geral, segundo, um objetivo específico e, terceiro, o princípio da transformação criadora. Uma vez que, se nas escolas, tais elementos não estiverem presentes, os alunos não estão “...realizando a atividade de estudo propriamente dita, ou a estão realizando em uma forma muito incompleta...” (Davidov, 1999, p. 1).

A atividade que culmina na transformação dos planos de aula parte do pressuposto da Teoria do ensino desenvolvimental. Essa concepção teórica leva em consideração as tarefas escolares que focalizam o desenvolvimento do ensino e da educação, que culminam no processo de construção da personalidade da criança, e conduz para um caminho no qual “...a busca dos (meios) psicopedagógicos...” influenciarão “...tanto no desenvolvimento mental geral das crianças quanto no desenvolvimento de suas capacidades especiais” (Davidov, 1988, p. 11).

Essa teoria, que compreende o ensino como fusão da instrução escolar com o trabalho socialmente útil, demanda racionalidade e reflexão, por se tratar de uma educação útil à vida em sociedade. Por meio do ensino desenvolvimental se busca um processo de ensino e de educação mais frutífero, e que culmine no processo de desenvolvimento da personalidade das crianças. A base do ensino desenvolvimental é o conteúdo, e dele se origina os modos de organização da atividade. No caso da atividade acadêmica, é a atividade teórica propriamente dita.

Assim, a racionalidade e reflexão, a respeito do processo de ensino mostra, no espaço escolar, um campo de luta no que diz respeito aos processos constitutivos do humano – a relação com o outro como via de conceber-se e perceber-se como sujeito. Uma educação que seja humanizadora e não focaliza a reprodução de conteúdos de modo mecanizado. Por isso que o ensino desenvolvimental é indispensável, pois o conteúdo a ser aprendido pelo aluno é oriundo da necessidade dos processos de ensino – é pela atividade que “... se revela a universalidade do sujeito humano” (Davidov, 1988, p. 28).

2.2. Modos de organização escolar: olhares de Chervel, Vygotsky e Davidov

Nesta seção, trazemos algumas ideias de Chervel, em diálogo com o pensamento de Davidov e Vygotsky, pois na atual conjuntura do sistema de ensino brasileiro, sobretudo na escola de educação especial, a disciplina escolar, que rege o fazer do professor, ganha outra dimensão – o papel do ensino humanizador perde espaço para o ensino técnico e disciplinatório.

Retomamos que, neste estudo, analisaremos o movimento de (re)elaboração das atividades de ensino planejadas pelo professor-pesquisador para o aluno com TEA. Marcamos de antemão que as (re)elaborações do plano de ensino foram necessárias, pois, as orientações que o professor recebia para preparar suas aulas partiam do pressuposto de que a relação entre professor-pesquisador e aluno serviria para atuação dos

sujeitos no contexto imediato. Além disso, não levava em consideração o toque, o olhar e a relação humana significada na/pela linguagem.

Para tanto, consideramos importante saber de onde vem a escola e o modelo escolar contemporâneo. Nos rastros desse entendimento, vamos dialogar com Vygotsky, Davidov e Chervel, para refletirmos sobre situações escolares concretas – do nosso ponto de vista, o modo singular pelo qual esses autores trabalham a história enriquecerá as discussões deste texto.

Como se ensina e o lugar desse ensino na vida dos sujeitos são fundamentais no que tange à intencionalidade dos conteúdos escolares para o papel primordial da escola – o exercício da cidadania. Explicando a expressão disciplina escolar, Chervel (1990) argumenta que os conteúdos escolares, por um viés histórico, possibilitam olhar para a temporalidade na qual se enredam os acontecimentos. Para o autor, “... a história da palavra disciplina (escolar) e as condições nas quais ela se impôs após a Primeira Guerra Mundial colocam, contudo, em plena luz, a importância deste conceito ...” (Chervel, 1990, p. 178) [grifos do autor]. A apropriação do termo disciplina no contexto escolar traz consigo até o final do séc. XIX a ideia de repressão de condutas e vigilância. Não distante disso, no século XXI, o fazer do professor, tencionado nesta investigação, evidência o caráter abusivo da disciplina escolar que visa à formação de sujeitos homogêneos e não críticos da realidade. Assim, na Escola de Educação Especial (EEE), a disciplina escolar compreendida como controle de comportamento culmina em inúmeros problemas, e o principal: a racionalidade segregatória da pessoa com deficiência no espaço escolar.

Partindo do mote deste estudo, consideramos outro modo de se compreender a disciplina escolar. Se caminhamos com Vygotsky (1997; 2000) e Davidov (1988), entenderemos que a palavra ‘disciplina’ ganha outro sentido, por considerar o viés humanizador da perspectiva histórico-cultural. Assim, o desenvolvimento da personalidade humana, por ser social, consciente, intencional, culmina num processo de reflexão criativa e de transformação da realidade sociocultural na qual a pessoa está inserida. Argumentamos que tal transformação pode acontecer pela disciplina escolar de caráter histórico-cultural, que atribui à educação uma finalidade: o exercício crítico/consciente da cidadania.

Conforme afirmou Vygotsky (1997), é antipedagógico separar as crianças tidas como deficientes, das socialmente ditas normais. Partindo de escritos do autor sobre a arte, o teatro, e pensando na constituição social da personalidade, existe a real possibilidade de a criança atuar durante o percurso do seu desenvolvimento e, assim como um ator que faz seu laboratório de personagem imergindo na cultura e observando a pessoa a ser interpretada, o sujeito com alguma deficiência vai se constituindo enquanto uma nova pessoa, o personagem.

No desenvolvimento da criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista, ocorre a mesma situação, razão pela qual Vygotsky (1997) afirma que “por eso es fácil imaginar que las consecuencias de una educación incorrecta alteran mucho más las posibilidades reales de desarrollo del niño retrasado que del normal” (p. 225). O autor acredita que o conhecimento se desvela por meio das vivências “... sino em toda la diversidad de nexos y relaciones que determinan su lugar en el mundo y su conexión con la realidad” (Vygotsky, 1997, p. 230). Por conta disso, a relação dialética do homem com o mundo se torna mais profunda – suas representações tornam-se reflexos da realidade.

As abordagens trazidas nessa seção a respeito da disciplina escolar e o trabalho do professor, se enredam à perspectiva histórico-cultural e esclarecem que refletir sobre a própria prática, pode, assim como nas situações deste estudo, ser favorável para a construção de um ensino que encontra na relação entre os sujeitos, em específico alunos com autismo, um outro modo de fazer para além do que a disciplina prescreve. Como dito, o objetivo deste estudo é refletir, com base na teoria da atividade de estudo e da teoria desenvolvimental de Davidov, os processos formativos que um professor-pesquisador constituiu (no percurso da pesquisa), por isso, olhar para esse objetivo seguindo os indícios da transformação dos sujeitos, além de ser necessário, mostra que é possível outros modos de atuar. A seguir, contextualizaremos o estudo explicando, seu lócus e organização, tendo como fundamento a perspectiva histórico-cultural.

3. Contextualização do estudo

A pesquisa empírica foi realizada no segundo semestre de 2016, em uma escola de Educação Especial (EEE) localizada em um município do interior paulista. Os participantes do estudo foram um aluno com TEA e o seu

professor, que realizou a pesquisa de sua própria prática e, por isso, doravante será denominado professor-pesquisador⁴. À época da pesquisa, o professor atuava na instituição há cinco anos e, em consonância com as orientações institucionais, orientava seu trabalho pedagógico com alunos com autismo pelo referido método. Pesquisar a própria prática significa considerar tensões entre o saber e o não saber, necessárias na busca pela compreensão de como nas situações diárias, o professor encontra meios para superar os confrontos pertinentes às situações de dúvida, do não saber fazer, das expectativas que cria para as aulas, enfim, das singularidades vividas por cada um em determinado contexto, por isso, faz-se necessário pesquisar a própria prática. Esta metodologia dá indícios de novos modos e possibilidades de (re)significar as situações – (trans)formando as tensões em conhecimento, dá um novo sentido às situações da prática (Adorno & Lima, 2009; Fagundes, 2016; Frare, 2015; Lima & Nacarato, 2009; Luvison, 2017).

Assim, a necessidade pela realização da pesquisa se deu na medida em que o professor-pesquisador, no contexto do curso de mestrado em Educação, se apropriava do referencial teórico histórico-cultural, passando a refletir a respeito do seu percurso de seis anos como professor na instituição.

O estudo qualitativo, de orientação histórico-cultural, teve como instrumento de construção dos dados as aulas videogravadas e, posteriormente, transcritas, levando-se em consideração a linguagem do sujeito, seus gestos, olhares, expressões faciais, movimentos de sobrancelha etc. Freitas (2009) considera que a orientação histórico-cultural estuda o fenômeno vivo, seu processo de mudança e historicidade, sua transformação. Além disso, o importante por esse olhar, ir além do que está dado, “é necessário ir à gênese da questão” (p.3). Ir à gênese é seguir os indícios, nesse sentido, Dainez (2014) comenta que esse movimento é minucioso e torna 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” (p.75).

Durante o ano letivo de 2016, o professor-pesquisador videogravou 23 situações de sala de aula com o aluno com autismo. Cada sessão teve a duração média de 30 minutos. Todas foram minuciosamente transcritas, em ortografia regular. Além disso, o professor-pesquisador realizou registros em diário de campo de suas impressões sobre o trabalho.

Para as análises, buscamos refletir, com base na teoria da atividade de estudo e da teoria desenvolvimental de Davidov, os processos formativos que o professor-pesquisador constituiu (no percurso da pesquisa), no contexto da escola de educação especial. A esse respeito, Freitas (2003) aponta que ao assumir a perspectiva histórico-cultural, a construção da pesquisa se realiza entre os sujeitos, opondo-se aos limites que delimitam a objetividade da visão humana de construção do conhecimento.

Davi (o aluno) é uma criança com 11 anos de idade⁵ e diagnosticado com o CID 10 - F840 – Transtorno do Espectro Autista.

Na instituição, os alunos diagnosticados com TEA recebiam acompanhamento educacional com base no método TEACCH. Tal método tem como premissa o atendimento educacional e clínico, em uma abordagem psicoeducativa. Seu arcabouço teórico é a teoria behaviorista que, por meio de recursos visuais, buscam estratégias para suprirem a falta da comunicação. Kwee, Sampaio e Atherino (2009) esclarecem que o método valoriza as “... descrições das condutas, a utilização de programas passo a passo e o uso de reforçadores evidenciam as características comportamentais” (p. 218).

No início do trabalho de campo, o professor-pesquisador orientou seu planejamento de aulas por esse método. Todavia, ao ir se apropriando de constructos teóricos da perspectiva histórico-cultural e das ideias de Vasily Davidov, ele passou a planejar atividades diferenciadas, como: idas ao jardim para contar histórias, passeio pelos entornos da escola, atividades lúdicas (fantoche, violão, piano, teclado e filmes no computador) e etc..

Neste texto, como já mencionamos, trazemos um recorte dessa pesquisa de mestrado, com a intenção de refletir, com base na teoria da atividade de estudo e da teoria desenvolvimental de Davidov, os processos formativos que o professor-pesquisador constituiu (no percurso da pesquisa), no contexto de uma escola de educação especial.

⁴ A pesquisa foi submetida e aprovada pelo comitê de ética em pesquisa – CAAE nº 57117516.4.0000.5514.

⁵ Foi chamado pelo nome fictício de Davi, para preservar sua identidade.

Escolhemos dois episódios que apresentam indícios e marcas singulares de como um novo referencial teórico subjaz outros modos de o professor-pesquisador pensar e planejar suas práticas com o aluno. A escolha desses episódios foi orientada pelo pressuposto vigotskiano que diz conter no microcontexto indícios de funcionamento do todo, nas palavras do autor “... revelar como se manifesta o grande no pequeno” (Vygotsky, 1995, p. 66).

No primeiro episódio, o qual denominamos *O trabalho prescrito: a prática de ensino infrutífera*, buscamos analisar e refletir sobre o processo de constituição docente a mercê do trabalho prescrito, buscando os indícios de como essa prescrição afeta a relação de ensino. Neste caso, o microcontexto se refere à relação entre professor e aluno, orientada a um contexto imediato e mecânico. No segundo episódio, *A transformação nos modos de agir do professor-pesquisador e do aluno em atividades de sala de aula*, destacamos os novos sentidos da prática pedagógica, tanto para o professor como para o aluno, após a modificação no plano de ensino em função da trajetória formativa do professor.

Para as análises dos episódios, nos orientamos pelos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural. Nesse sentido, a pesquisa constituiu-se conjuntamente na relação entre sujeito e realidade. Segundo Zanella et. al. (2007, p. 28), isso acontece por que “cada pessoa é dinâmica, é síntese aberta que se realiza constantemente em movimentos de apropriação de aspectos da realidade e objetivações que modificam esta realidade.”

O objetivo da pesquisa e o método de investigação se relacionam conjuntamente – ao elaborar o problema, o pesquisador olha para a realidade que o cerca pela ótica metodológica, sensibilizando seu olhar na construção do caminho a ser percorrido na investigação. Zanella et. al. (2007, p. 28) explicam que olhar o sujeito por essa via é considerá-lo “num movimento dialético, constituído e constituinte nas e pelas relações sociais, semióticas mediadas”. Por isso, fizemos análises explicativas dos episódios, buscando destacar a dinâmica das transformações do aluno e do professor-pesquisador.

4. O trabalho prescrito: a prática de ensino infrutífera

Neste tópico, propomo-nos a movimentar os conceitos de teoria do ensino desenvolvimental e a atividade de ensino, com o propósito de se desvelar a relação entre o novo modo de organizar o plano de aula e a aprendizagem do aluno. A proposta tem como finalidade, analisar, refletir e explicar as pistas e os indícios da (trans) formação dos sujeitos por meio da organização do ensino.

Situação: O professor e Davi se preparam para conferir a rotina diária (atividade prescrita e obrigatória para alunos com TEA, na escola). A atividade ocorreu durante a primeira aula do dia. Primeiro conferiram a ficha de Boa Tarde, e depois a de Ciências. Em pé, no fundo da sala, Davi mexe nos jogos de encaixe da próxima aula. Enquanto ele os manuseia, o professor-pesquisador caminha pela sala de aula, organizando-a para a atividade de ciências. Professor vai ao encontro do aluno, pega-o pela mão e começa a mostrar a rotina fixada na parede; atrás de Davi, o professor entrega a ficha de ‘boa tarde’ em suas mãos, ajuda-o a colocar no saquinho que está ao lado. Durante todo o tempo, a criança é direcionada com comandos verbais e manuais. Quando o professor o leva para sentar, Davi se recusa; então, o professor o puxa novamente e o coloca sentado.

(Registro em diário de campo – 01 de agosto de 2016).

Para Davidov (1999),

... a necessidade educacional vem a ser a necessidade que o aluno da escola tem de experimentar de forma real ou mental este ou aquele material com o fim de desmembrar nele o essencial-geral do particular, com o fim de observar as suas interligações (p. 2).

No caso da situação de ensino descrita acima, não foi o que aconteceu, o processo de ensino e aprendizagem prescritivo conduzia o aluno como se fosse uma “marionete”:

Professor vai ao encontro do aluno, pega-o pela mão e começa a mostrar a rotina fixada na parede; atrás de Davi, o professor entrega a ficha de ‘boa tarde’ em suas mãos, ajuda-o a colocar no saquinho que está ao lado.

O trecho supracitado nos inquieta a respeito da organização escolar que demanda: planejamento de atividades, intencionalidade nos objetivos de aula e a divisão em semestres. Por isso, questionamos: onde se encaixam as relações humanas para além dos conteúdos escolares diretivos? Nesse episódio, focalizamos a atividade do professor com o aluno antes da mudança no plano de aula. Ao olharmos para o registro,

questionamo-nos sobre a falta de possibilidade de interação entre o professor-pesquisador e o aluno. Percebemos a fala do professor-pesquisador direcionando as ações de Davi, conforme destacamos em negrito no excerto.

A relação pedagógica pautada nas orientações que o professor-pesquisador recebeu, sobre como seguir o plano de ensino da escola, pouco priorizava o papel do outro e da linguagem do outro para o desenvolvimento do aluno. Quando o professor vai à agenda e mostra a ficha para o aluno, questionamo-nos: qual sentido tem para o aluno essa organização escolar? Que escola é essa que em sua estrutura física e intelectual (organização dos conteúdos) não há espaço para trocas dos alunos entre si, e destes com o professor? Qual a intencionalidade do professor ao trabalhar com atividades mecanizadas, diretivas, já que existem situações reais que necessitam orientação?

4.1. A transformação nos modos de agir do professor-pesquisador e do aluno, em atividades de sala de aula

O professor-pesquisador que vai se apropriando de um novo referencial teórico, passa a refletir sobre novos modos de planejar a aula, tendo como base os pressupostos de Davidov (1999). Consideramos, portanto, que a atividade de estudo precisa conter todos os componentes relacionados à atividade, ou seja, necessidade e objetivo.

A situação a seguir descreve uma atividade que teve por objetivo convocar o aluno a interagir com o professor-pesquisador, buscando, pelos signos linguísticos – palavra e história, que o aluno se desenvolvesse para além do contexto imediato. Esse processo de ensino, para além do imediato, desvela o movimento formativo do professor; seu processo de apropriação de um conhecimento sócio-histórico-cultural, que focaliza o ser humano em seu aspecto biopsicossocial e que tem na atividade de ensino uma das possibilidades para formação do psiquismo da criança – que ela se forme enquanto humano, por vias culturais. Ademais, contribui para que se possa perceber os indícios da (trans)formação dos sujeitos, por meio do ensino desenvolvimental e da atividade de ensino.

Situação: A atividade era de língua portuguesa – hora do conto. O professor-pesquisador e Davi estavam em sala, sentados um ao lado do outro. O professor tem nas mãos o livro ‘Liberdade para todos’. Trata-se da história do menino Roque, cujo pai adorava passarinhos e, por isso, presenteou-o com um. Para aprender a ter responsabilidades, o menino é quem deveria cuidar do pássaro. Para o pai, passarinho que não cantava não tinha valor, e, por isso, resolveu soltá-lo perto de uma mata. Ao ver o pássaro ir embora, o menino ficou feliz.

T. 1: Professor-pesquisador: ...*daí sabe o que o pai falou?*

Davi dá um grito, sorrindo, balança o braço para cima e para baixo.

T. 2: Davi (concomitante às ações acima): *embó embó embó...*

Durante sua fala, o professor-pesquisador o observa. Sorridente, Davi busca aconchego.

T. 3: Professor-pesquisador: *vai embora? Isso... Ele vai embora ó...*

E retoma a contar

T. 4: Professor-pesquisador: ...*sem cantar, passarinho não vale nada, disse o pai, o jeito é mandar embora...*

Enquanto ele lê, o menino se encosta aos ombros do professor-pesquisador e, sorrindo, olha-o nos olhos. Consonante à leitura, Davi faz ‘caras e bocas’. Parecia que ele estava (re) contando a história para o professor-pesquisador.

T. 5: Professor-pesquisador: ... *Então soltaram, numa viagem a Serra Negra, levaram o Zé junto no carro.*

T. 6: Davi: (Consonante à leitura acima) *‘daco... aô... a daco... aô... é, daíé daié tabaô bu tabo ba o to aô... tebô’...*

O professor-pesquisador para de ler e conversa com Davi.

T. 7: Professor-pesquisador: *Ah, você está contando que tem passarinho em casa?*

Quando ele fala ‘tebô’, o professor-pesquisador faz uma pergunta.

T. 8: Professor-pesquisador: *o ‘que que’ você quebrou? Você quebrou a gaiola dele?*

Davi abaixa a cabeça e cospe na mesa, o professor-pesquisador chama sua atenção e continua a perguntar.

T. 9: Professor-pesquisador: *você quer contar uma história também, é?*

T. 10: Davi (sorridente): *vô.*

Retomando a história, Davi continua falando junto com o professor-pesquisador e, de vez em quando, coloca as costas da mão na boca e grita, sempre sorrindo. O professor-pesquisador contextualiza a história e inclui Davi nela. Nesse momento, Davi dá uma gargalhada, não consegue se controlar, mexe-se na cadeira e batuca na fralda. Durante a história, Davi continua usando das mesmas palavras quando conta a história junto com o professor-pesquisador, e fica se encostando em seu ombro, mexe na barba e batuca na mesa.

T. 11: Davi (colocando as costas da mão na boca): *'aua auu auu'...*

Nesse momento da história, o personagem menino fica com dó do passarinho

T. 12: Professor-pesquisador: ... Parece um prisioneiro...

T. 13: Davi (suspirando fundo): *'aiá cô...a... aia côá... o... ia cô'...*

T. 14: Professor-pesquisador (olhando para Davi): *isso é o passarinho na gaiola...*

Continua a história. Davi, que estava ao lado do professor, neste momento, vira seu corpo ficando de frente para ele.

T. 15: professor-pesquisador: *sabe o que o menino falou?*

T. 16: Davi: *malí...*

T. 17: Professor-pesquisador: *Mãe! Mãe! Será que dá para soltar esse também...*

T. 18: Davi (voltando à história): *vó... Vó...*

T. 19: Professor-pesquisador: *que a vovó... Não é a vovó... É mamãe...*

Continuando a história, conta para Davi, novamente, que o passarinho morreu.

Durante todo o episódio, Davi se esforça para contar a história junto com o professor pesquisador, encosta-se, abraça-o, beija-o e faz carinho; mantém-se sorridente durante toda a história.

T. 20: Davi (no final da história): *bai Davisinho...*

Pronuncia o próprio nome.

T. 21: Professor-pesquisador (olhando para Davi): *foi o Davisinho que matou todos os passarinhos, né?!*

Davi dá risada. A história continua, até que ele se cansa; levanta-se e sai da mesa.

A atividade é encerrada.

(Registro videogravação, 08.11.2016).

Nesse episódio, observamos o modo como o professor-pesquisador participa, ao convocar Davi para o diálogo: ele faz perguntas e busca dar sentido às suas vocalizações (turnos 1, 3, 7, 9 e 11). O aluno se mostra alegre e responde oralmente, como notamos nos turnos 2, 6, 8 e 12. Percebemos os indícios da interação acontecendo na relação pedagógica entre professor-pesquisador e Davi e, assim, por meio das palavras, o aluno vai participando da atividade. Conforme Vygotsky (1997), as possibilidades de aprendizagem de uma criança com deficiência são dadas pelas oportunidades que o meio sociocultural lhe oferece. Martins e Monteiro (2017, p. 222) destacam a importância do papel do outro, que dá sentido às respostas do aluno. O professor atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal⁶ "... interpreta as ações das crianças construindo sentidos ...". Esse movimento permitiu observarmos os indícios do processo de aprendizagem: a participação do aluno, a interpretação (atribuição de sentidos) que o professor-pesquisador dá às vocalizações da criança. No início do trabalho de campo, esse movimento de trocas entre professor e aluno não acontecia e, a mudança na prática pedagógica se inicia quando o professor, ao se deslocar dos planos de ensino que vinham prontos da instituição, passa a planejar, com base no pressuposto de Davidov (1999) um ensino que faça sentido para o aluno, como a atividade de contação de história.

O aluno utiliza-se da palavra de forma intencional (turnos 2, 6, 10, 11, 13, 16, 18 e 20). Essa apropriação do 'contar história' não aconteceu de maneira direta, ela foi mediada pela palavra do outro e do livro como instrumento técnico-semiótico: no turno 7, a fala do professor-pesquisador que pergunta se Davi está contando que tem passarinho em casa. E, assim, o aluno, na passagem entre os turnos 7 e 8, apropria-se dessa fala e se expressa por meio do signo por excelência, a palavra. Para Pino (2005), é pela mediação semiótica que as crianças significam os saberes humanos. Com o auxílio do outro, a criança interpreta o mundo a sua volta. O contar histórias é uma atividade cultural que vai sendo apropriada por Davi, nesse processo interativo.

⁶ Vygotsky (2001), ao discutir as possibilidades de aprendizagem da criança, argumenta que há um desenvolvimento real, que diz respeito aos conhecimentos já apropriados pela criança; e há conhecimentos emergentes, em processo de elaboração, possíveis de serem acessados em atividades partilhadas, em colaboração com os pares mais capazes. Nesse sentido, a zona de desenvolvimento proximal refere-se às possibilidades emergentes do aluno.

Destacamos, nesse episódio, o modo como o professor-pesquisador organiza sua atividade – ele seleciona um livro de história para ler junto com o aluno e, durante toda a leitura, atribui sentidos às manifestações da criança, buscando meios de tornar a atividade significativa e motivadora para Davi. O professor-pesquisador observa atentamente as possibilidades de linguagem do aluno e, na busca de devolutivas acerca das atividades realizadas em sala de aula, atribui sentido aos gestos comunicativos da criança. As ações do professor-pesquisador são organizadas com a finalidade de promover a humanização do aluno, por meio da aprendizagem de conhecimentos elaborados historicamente, tal como as histórias infantis.

5. Considerações Finais

O objetivo deste texto foi refletir, com base na teoria da atividade de estudo e da teoria desenvolvimental de Davidov, os processos formativos que um professor-pesquisador constituiu (no percurso da pesquisa), no contexto de uma escola de educação especial. Especificamente, buscamos analisar o movimento de (re)elaboração de atividades de ensino planejadas por um professor-pesquisador para seu aluno com TEA, no contexto da escola especial. Ao analisarmos os episódios, constatamos a interação entre aluno e professor-pesquisador, que foi possível pela modificação no plano de ensino em função da trajetória formativa do professor, o que possibilitou o deslocamento para novas organizações de aula e para o planejamento de objetivos de aula para além do mecânico.

No decorrer do texto, fomos trazendo autores e ideias, para entendermos como a escola está organizada. Assim, ao compreendermos que a Atividade de Ensino é intencional e, por sua vez, tem uma finalidade, começamos a nos questionar acerca de quais sentidos a escola tem para os alunos, e além: como o não fazer sentido faz com que o aluno se disperse e seja compreendido somente tendo em vista as condições biológicas determinadas pela deficiência. Sendo assim, qual a finalidade da organização escolar? A apropriação de um novo referencial teórico permitiu ao professor-pesquisador planejar e almejar, para o aluno, atividades e objetivos educacionais com sentido, tais como, leitura de histórias e diálogos sobre situações da rotina deste aluno. Para que exista a Atividade de Ensino é fundamental que professor e aluno sejam afetados, e, para que isso ocorra, fazem-se necessários diálogos por meio dos signos; e a palavra do outro, como apresentamos anteriormente, é o signo humano por excelência. A escola com suas marcas históricas oriundas de um modelo político que rege o homem, ou melhor, que orienta qual homem vou formar para a minha mão de obra, tenciona os modos de aula, as relações de ensino e a relação professor e aluno, no que diz respeito à intencionalidade que se tem com determinadas técnicas de ensino.

Ademais, a proposta de um ensino desenvolvimental de Davidov é importante porque possibilita revelar indícios de transformação da atividade do professor e de seu aluno, ao buscar um ensino no qual a necessidade educacional de ambos está interligada à apropriação do gênero humano.

Referências

- Adorno, L., & Lima, M. (2009). *Professores como investigadores de sua própria prática: utilizando a teoria dos campos conceituais para análise da (re)construção dos conceitos das estruturas aditivas e multiplicativas*. X encontro de educação paranaense. A educação matemática no Paraná-20 anos: avanços, desafios e perspectivas. Guarapuava: Sociedade.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento; 5. Ed). Porto Alegre: Artmed.
- Chervel, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, 177-229.
- Dainez, D. (2014). *Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural*. Campinas-SP: Universidade Estadual de Campinas.
- Davidov, V. (1988). *Problemas do ensino desenvolvimental: A experiência da pesquisa teórica e experimental na Psicologia*. Disponível em [http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/DAVYDOV%20TRADU%C3%87%C3%83O%20PROBLEMS%20OF%20DEVELOPMENTAL%20TEACHING%20\(Livro\).doc](http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/DAVYDOV%20TRADU%C3%87%C3%83O%20PROBLEMS%20OF%20DEVELOPMENTAL%20TEACHING%20(Livro).doc) > Acesso em: 04 de dezembro de 2018.

- Davidov, V. (1999). O que é a Atividade de estudo. *Revista Escola inicial*, 7. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Davidov%20O%20que%20%C3%A9%20atividade%20de%20estudo.doc>. Acesso em: 04 de dezembro de 2018.
- Fagundes, T. (2016). Os conceitos de professor-pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 281-298.
- Frare, R. (2015) *Geometria articulada ao uso do Software Sweet Home 3D: Mobilização e Construção de Conceitos no 2º Ano do Ensino Médio*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade São Francisco, São Paulo, Brasil.
- Freitas, M. (2003). A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In M. T. Freitas, J., Solange, & S. Kramer (Orgs.), *Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez Editora.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nerv Child*, 2, 217-250. Disponível em http://neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf. Acesso em 17 de agosto de 2017.
- Kwee, C., Sampaio, T., & Atherino, C. (2009). Autismo: uma avaliação transdisciplinar baseada no programa teacch. *Rev CEFAC*, 11(2), 217-226.
- Laplane, A. (2018). Confrontando a norma: modos de participação de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo na escola. *Horizontes*, 36(3), 111-120.
- Leite, E., Ribeiro, E., Leite, K., & Uliana, M. (2018). Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. *Educação e Sociedade*, 39(144), 721-737.
- Lima, C., & Nacarato, A. (2009). A investigação da própria prática: mobilização e apropriação de saberes profissionais em Matemática. *Educ. rev.*, 25(2), 241-265.
- Luvison, C. (2017). *Narrar, dizer e vivenciar como apropriação e (re)significação de linguagens e conceitos matemáticos no 3º ano do Ensino Fundamental* (Tese de Doutorado não publicada). Universidade São Francisco, Itatiba, Brasil.
- Martins, A., & Góes, M. (2013). Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, Volume 17*.
- Martins, A., & Monteiro, M. (2017). Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 215-224.
- Marx, K. (1979). Excertos da Ideologia Alemã. In E. Fromm, *Conceito marxista de homem*. Rio de Janeiro: Editora Zahar.
- Novaes, D., & Freitas, A. (2019). Sentidos construídos na dinâmica dialógica entre um aluno com transtorno do espectro autista e seu professor. *Revista Educação Especial*, 32, 1-16.
- Santos, E., & Oliveira, I. (2018). Meios auxiliares e caminhos alternativos: o aluno com autismo e a prática pedagógica. *Horizontes*, 36(3), 121-133.
- Silva, M., & Silva, D. (2017). O jogo de papéis e a criança com autismo na perspectiva histórico-cultural. *Psicol. estud*, 22(3), 485-496.
- Stepanha, K. (2017). *A apropriação docente do conceito de autismo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural*. Universidade Estadual do Oeste do Paraná: Cascavel.
- Vygotsky, L. (1995). *El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. (1997). *Fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 21(71), 21- 44.
- Vygotsky, L. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zanella, A., Reis, A., Titon, A., Urnau, L., & Dassoler, T. (2007). Questões de método em textos de Vygotsky: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia e Sociedade*, 19(2), 25-33.