



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO PEDAGOGIA**

**DINAURA FAGUNDES JURIATI
VANESSA ZANELLA**

**ENSINAR E APRENDER NA PERSPECTIVA DA ESCOLA DE VIGOTSKI:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

**CHAPECÓ
2017**

**DINAURA FAGUNDES JURIATI
VANESSA ZANELLA**

**ENSINAR E APRENDER NA PERSPECTIVA DA ESCOLA DE VIGOTSKI:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Solange Maria Alves

**CHAPECÓ
2017**

DINAURA FAGUNDES JURIATI
VANESSA ZANELLA

ENSINAR E APRENDER NA PERSPECTIVA DA ESCOLA DE VIGOTSKI: UM
RELATO DE EXPERIÊNCIA


Trabalho de conclusão de curso de graduação como requisito para obtenção
de grau de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira
Sul.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Solange Maria Alves

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:

07/09/2017

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dra. Solange Maria Alves – UFFS



Prof^ª. Dra. Patricia Graff - UFFS



Prof^ª. Me. Angela Zamoner

Secretaria Municipal de Caxambu do Sul

ENSINAR E APRENDER NA PERSPECTIVA DA ESCOLA DE VIGOTSKI: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA¹

Dinaura Fagundes Juriati²
Vanessa Zanella³

RESUMO

O artigo em tela é oriundo de estudos, práticas e problematizações desenvolvidas durante o estágio supervisionado de anos iniciais de ensino fundamental do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul *Campus* Chapecó, onde, com base na teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano, experienciamos a organização do processo pedagógico no âmbito do ensino e da aprendizagem. Está pautado no objetivo de aprofundar reflexões acerca da relação teoria e prática no processo pedagógico com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, mais especificamente as de segundo ano desta etapa de escolarização. Em termos metodológicos, o alcance do objetivo proposto se deu por meio de: I.) aprofundamento de estudos no campo teórico histórico-cultural focando algumas categorias centrais como: mediação simbólica, aprendizagem e desenvolvimento, pensamento e linguagem, funções superiores de pensamento e papel da escola no processo de desenvolvimento humano; II.) realização de práticas pedagógicas organizadas com base na teoria de suporte, com crianças de segundo ano de duas escolas públicas da região de Chapecó- SC. Das práticas realizadas, duas são relatadas aqui de modo a explicitar parte dos resultados alcançados neste processo que, em termos gerais, apontam para a positividade das aprendizagens realizadas no caminho de constituir-se docente, especialmente no que diz respeito a aprender a planejar a ação docente numa base teórica de sustentação da prática.

Palavras chave: Desenvolvimento humano e educação. Teoria histórico-cultural. Formação docente. Processo ensino e de aprendizagem escolar.

RESUMEN

El presente artículo proviene de estudios, prácticas y problematizaciones desarrolladas durante la pasantía supervisada en los años iniciales de enseñanza fundamental de la carrera de Pedagogía de la Universidad Federal de la Frontera Sur *Campus* Chapecó, en donde, con base en la teoría histórico-cultural de desarrollo humano, experimentamos la organización del proceso pedagógico en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje. El trabajo está pautado por el objetivo de profundizar reflexiones sobre la relación teoría y práctica en el proceso pedagógico con niños de los años iniciales de la enseñanza fundamental, más específicamente las de segundo año de esta etapa de escolarización. En términos metodológicos, el cumplimiento del objetivo propuesto se dio a través de: I.) profundización de estudios en el campo teórico histórico-cultural, con un enfoque en algunas categorías centrales, como: mediación simbólica, aprendizaje y desarrollo, pensamiento y lenguaje, funciones superiores de pensamiento y papel de la escuela en el proceso de desarrollo humano; II.) Realización de prácticas pedagógicas organizadas basadas en la teoría de soporte, con niños de segundo año

¹ Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como parte dos requisitos para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia, sob a orientação da professora Dra. Solange Maria Alves.

² Acadêmica do curso de pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Chapecó. e-mail: dinauraf_j@hotmail.com

³ Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *campus* Chapecó – SC. e-mail: vanessinha.zanella21995@hotmail.com

de dos escuelas públicas de la región de Chapecó-SC. Entre las actividades realizadas, dos prácticas son descritas en este artículo para explicitar parte de los resultados alcanzados en este proceso que, en términos generales, apuntan a la positividad de los aprendizajes realizados en el camino de tornarse docente, especialmente en lo que se refiere a aprender a planificar la acción docente sobre una base teórica de sustentación de la práctica.

Palabras clave: Desarrollo humano y educación. Teoría histórico-cultural. Formación docente. Proceso de enseñanza y aprendizaje escolar.

ABSTRACT

The article is native from studies, practices and problematization developed during the supervised internship in the initial years of Elementary School in the pedagogy course of the Federal University of Fronteira Sul Campus Chapecó where, based in the historical-cultural theory of human development, we experienced the pedagogical process organization in the field of teaching and learning. It is based on the objective proposed to deepen reflections about theory and practice relation in the pedagogical process whit children of the initial years of Elementary School, more specifically those of the second year of this schooling stage. In methodologic terms, the scope of the proposed objective was achieved through: I.) deepening of studies in the historical-cultural field focusing in some central categories, as: symbolic mediation, learning and development, thought and language, higher functions and role of school in the process of human development; II.) Realization of pedagogical practices organized based on the support theory whit second-year children from two public schools in Chapecó-SC region. Of practices carried out, two of them are reported here, in order to make part of this results achieved on this process explicit, that, in general terms, point to the positivity of learning realized on the way of become a teacher, especially about learning and planning the teaching action in a theoretical base of practice support.

Palavras chave: Human development and education. Historical-cultural theory. Teacher training. Process of learning and teaching school.

1 INTRODUÇÃO

Tornar-se docente é uma aventura. É como um desses filmes de ficção em que, para se alcançar um reino de abnança e liberdade, será necessário enfrentar uma teia complexa de grandiosos obstáculos que ora nos enchem de medo, ora nos fazem sentir pequenas, ora parecem intransponíveis. E tudo parece estar ali para trabalhar em nós a coragem, a grandeza de ser gente reconhecendo com humildade nossas potencialidades e limites, de modo que nos conheçamos o tanto que necessitamos para transpor nossos próprios desafios. Assim é. Entramos num curso de pedagogia com um olhar ingênuo sobre ser criança, sobre escola e seus encantos, sobre ser a professora perfeita. No percurso, surgem os emaranhados de obstáculos e desafios. Que criança é essa que amamos? Que escola é essa que fantasiamos? E, para ver a escola de verdade, a criança de verdade, precisamos enfrentar nossos próprios limites interpretativos para alargar o olhar. Muita leitura, muitas perguntas, muitos debates e iniciamos um caminho que parece

não terminar nunca, mas que, ao mesmo tempo, vai nos empoderando de instrumentos fundamentais para alcançar vitórias, superar as dificuldades, reconhecer os medos e reafirmar o compromisso, não com a criança ingênua, mas com a criança real, concreta, feita de história e de tramas relacionais como nós. Agora, o amor está fortalecido pela ciência que nos ajuda a ver a criança, a escola e a professora que vamos sendo.

Esse é o sentimento, a imagem que construímos nesse percurso de tornar-se professora pelas mediações da pedagogia. Muitas coisas poderiam ser aqui trazidas para evidenciar essa imagem. Contudo, nosso recorte é o estágio supervisionado dos anos iniciais do ensino fundamental, pois, foi nesse processo que, mediante um conjunto de leituras e ações, nos vimos diante da possibilidade de realizar a prática pedagógica reflexiva, intencional, objetivada e comprometida com o desenvolvimento humano. Ao estudarmos com um pouco mais de afinco a teoria histórico-cultural, concluimos que o estágio seria realizado sob esta base.

A partir de então, nos debruçamos sobre mais estudos, realizamos a observação nas escolas para as quais fomos encaminhadas⁴, definimos as turmas de segundo ano e planejamos a intervenção obedecendo aos pressupostos da Escola de Vigotsky, sobre aprender e desenvolver, especialmente observando categorias como: mediação simbólica, pensamento e linguagem, funções superiores de pensamento e papel da escola no desenvolvimento de modos complexos de pensamento ou de desenvolvimento humano.

O que trazemos aqui é, pois, um recorte da prática realizada no estágio, analisada na base das categorias explicitadas, à luz da teoria histórico-cultural. Para tanto, apartamos duas práticas coordenadas por nós em duas escolas, em turmas de segundo ano de realidades parecidas em termos socioeconômicos, mas distintas quanto à organização pedagógica na escola e docência. Uma turma com presença forte da professora regente, acostumada a rituais de disciplina, apresenta um perfil geral de trabalho colaborativo, respeito aos colegas e à professora, atenção focada, trabalho pedagógico organizado, planejado. Outra turma, embora com regência comprometida com o aprendizado e bastante acolhedora, tem a imagem de “turma problema”. Ali estão crianças com pouca autoestima e, de modo geral, crianças pouco acostumadas ao trabalho coletivo, a argumentação, etc., com perfil pouco participativo em sala. Essas práticas, a nosso ver, podem ser úteis para a reflexão sobre organização do processo de ensino e de aprendizagem à luz da teoria histórico-cultural. Assim, o presente trabalho se

⁴ Cada uma das autoras foi encaminhada para uma escola. Ambas as escolas situadas na periferia da cidade, com perfis semelhantes, mas com turmas e professoras regentes muito diferentes. Respeitadas as especificidades, a intervenção pedagógica realizada no estágio foi conjuntamente planejada.

organiza: I.) A partir de uma reflexão teórica inicial sobre a abordagem que nos orienta; II.) Descrição e análise das práticas desenvolvidas; III.) Algumas considerações finais.

2 DESENVOLVIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA ESCOLA DE VYGOTSKY

Para a Escola de Vygotsky citado por Rego (2011), o desenvolvimento humano é um processo social e histórico, que segue a evolução ao longo de todo o período da vida, que está ligada as interações que ocorrem entre sujeito e sociedade, cultura e história de vida. O desenvolvimento humano resulta uma dupla história, envolvendo as disposições do sujeito e as sucessivas situações com as quais ele se defronta e que lhe exigem uma resposta. Também para ele a atividade da criança só poderá revelar-se pela mediação dos instrumentos que lhe oferecem tanto o contexto material quanto a linguagem utilizada a seu redor.

Oliveira (1995) cita que a trajetória do desenvolvimento humano se dá, portanto, “de fora para dentro”, por meio da internalização de processos interpsicológicos. As metas e os processos de desenvolvimento do indivíduo humano, o qual jamais existe enquanto tal fora de um grupo cultural específico, são sempre definidos culturalmente. Um ser humano que passe toda sua vida no interior de um grupo cultural ágrafo, por exemplo, jamais será alfabetizado. A autora fala ainda que mesmo possuindo todo o aparato físico da espécie, que possibilita a seus membros o aprendizado da leitura e da escrita, esse indivíduo nunca aprenderá a ler e a escrever se não participar de situações e práticas sociais que propiciem esse aprendizado.

Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio social. A interação entre os indivíduos possibilita a geração de novas experiências e conhecimento.

O desenvolvimento do indivíduo é o resultado de um processo sócio-histórico, onde a aprendizagem impulsiona esse desenvolvimento. A origem das mudanças que ocorrem no homem, ao longo de seu desenvolvimento, está na sociedade, na cultura e na sua história. O desenvolvimento pleno da criança depende do aprendizado que recebe num certo meio cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie, ou seja, um indivíduo criado num ambiente que não tem acesso ao sistema de escrita e nem ao meio letrado, não se alfabetizará.

Essa concepção de desenvolvimento encontra fundamento na teoria marxista. Como destaca Rego (2011), o desenvolvimento de habilidades e funções específicas do homem, assim como a origem da sociedade humana, são resultados do surgimento do trabalho. É através do trabalho que o homem, ao mesmo tempo que transforma a natureza, se transforma.

Segundo Rego (1995) no materialismo dialético, organismo e meio determinam-se mutuamente, portanto o biológico e o social não estão dissociados, pois exercem influência recíproca. Para a autora, nessa perspectiva, a premissa é de que o homem se constitui como tal através de suas interações sociais. O desenvolvimento da estrutura humana é entendido, assim, como um processo de apropriação, pelo sujeito, da experiência histórica e cultural. Nesse processo, o indivíduo, ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, transforma-as e intervém em seu meio. Desse ponto de vista, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. É, portanto, na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se desenvolve. Desse modo, o ser humano não só é um produto de seu contexto social, mas também um agente ativo na criação desse contexto.

Ainda de acordo com Rego (1995), para humanizar-se, o indivíduo precisa crescer num ambiente social e interagir com outras pessoas. Devido a essas características, especificamente humanas, torna-se impossível considerar o desenvolvimento do sujeito como um processo previsível, universal, linear ou gradual. Seu desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética), através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo.

Rego (2011) destaca que, de acordo com a perspectiva dialética, sujeito e objeto se relacionam de modo recíproco (um depende do outro) e se constituem pelo processo histórico-social. Sob este enfoque, então, o Humano é resultado do encontro da Natureza com a Cultura. Sustenta a autora que, na filosofia marxista, o homem é concebido como sujeito ativo que cria o meio, a realidade (age na natureza) e como produto deste meio (a natureza age sobre os homens). Nesse processo dialético, o sujeito do conhecimento não tem um comportamento contemplativo diante da realidade. Pelo contrário, é constantemente estimulado pelo mundo externo e, como consequência, internaliza (de modo ativo) o conhecimento (conceitos, valores, significados) construído pelos homens ao longo da história. A autora ainda sublinha que Vygotsky parte deste princípio e postula que é na atividade prática, nas interações estabelecidas entre homens e natureza que as funções psíquicas, especificamente humanas, nascem e se desenvolvem.

De acordo com Palangana (1995) na dinâmica do trabalho, os homens interferem no ambiente natural, adaptando-o às suas necessidades. Desta forma, afirma a autora, o trabalho força os homens à comunicação. Agindo sobre a natureza, os movimentos agem, igualmente, sobre os outros participantes na produção.

Segundo Palangana (1995), com a linguagem o sujeito adquire um conjunto de riquezas

produzidas pelos próprios homens, dentre elas a consciência, que pode ser um fato alienado ou constituir-se em um poderoso instrumento na leitura de mundo e de si mesmo.

A linguagem, em seu sentido amplo, é considerada por Vygotsky instrumento, pois ela age no sentido de modificar estruturalmente as funções psicológicas superiores, da mesma forma que os instrumentos criados pelos homens modificam as formas humanas de vida. Essa concepção de linguagem está presente na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, sinalizando uma clara orientação histórico-cultural, para a organização do processo de ensino e de aprendizagem escolar. De acordo com a Proposta,

A linguagem compreendida como instrumento psicológico de mediação simbólica é inerente às diferentes áreas de conhecimento. Desta forma, o desenvolvimento da linguagem de caráter científico-tecnológico e matemático se dá em exercícios de diferentes modalidades: oral, escrita, corporal, imagética e sonora, mediada por diferentes metodologias que resultem na produção autoral dos sujeitos da aprendizagem. (SANTA CATARINA, 2014, p. 156-157).

Na mesma direção, Baquero (1998) fala que a linguagem começa a ser utilizada, gradual e crescentemente, orientada em parte para si mesma, e operando como uma espécie de organizadora e avaliadora da própria ação ou da resolução de situações problemáticas.

A prática produtiva confere ao objetivo uma nova identidade, de caráter social. E, simultaneamente, cria o próprio homem. Palangana (1995), fala também que a consciência, dotada de uma crescente capacidade de discernimento e abstração, atuou na atividade prática e na linguagem, imprimindo-lhes horizontes que não mais coincidem com os precedentes, justamente por estarem ambos – objetos físicos e simbólicos – sendo aperfeiçoados. No início, as ações de trabalho e a comunicação formam um processo único.

Oliveira (2010) traz um conceito central para a compreensão da concepção vygotskiana sobre o funcionamento psicológico, é o conceito de mediação. Fala também que a mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Oliveira (2010) fala ainda que Vygotsky trabalha, com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada. Que as funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana. Oliveira (2010) ainda destaca as ferramentas auxiliares, o instrumento que é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. O machado, por exemplo, corta mais e melhor que a mão humana. O signo pode ser definido como elemento

que representa ou expressa outros objetos, eventos, situações. A palavra mesa, por exemplo, é um signo que representa o objeto mesa.

Para Rego (2011), compreender a questão da mediação, que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens, é de fundamental importância justamente porque é através deste processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem. Rego (2011), destaca que Vygotsky distingue dois elementos básicos responsáveis por essa mediação: o instrumento, que tem a função de regular as ações sobre os objetos, e o signo que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas.

Rego (2011) afirma que a relação entre o pensamento e a fala passa por várias mudanças ao longo da vida do indivíduo. Apesar de terem origens diferentes e de se desenvolverem de modo independente, numa certa altura, o pensamento e a linguagem se encontram e dão origem ao modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, tipicamente humano.

Rego (2011) aponta que segundo Vygotsky, a conquista da linguagem representa um marco no desenvolvimento do homem:

À capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. (VYGOTSKY, 1984, p. 31 apud REGO, 2011, p. 63-64).

Sendo assim, a linguagem tanto expressa o pensamento da criança, como age como organizadora desse pensamento.

De acordo com Rego (2011), o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento da criança. Desta maneira, o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie. O mesmo ocorre com a aquisição da fala. A criança só aprenderá a falar se pertencer a uma comunidade de falantes, ou seja, as condições orgânicas, embora necessárias, não são suficientes para que o indivíduo adquira a linguagem.

Rego (2011) fala que, nessa perspectiva, é o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento: “o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VYGOTSKY, 1984, p. 99).

Rego (2011), sublinha que, na perspectiva de Vygotsky, o aprendizado, de modo geral, e o aprendizado escolar, em particular, não só possibilitam, como orientam e estimulam processos de desenvolvimento. Desta forma, o aprendizado é o responsável por criar o que

Vygotsky batizou de zona de desenvolvimento proximal. Nas palavras de Vygotsky,

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. [...] zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação. [...] O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. (2007, p. 59-60).

Rego (2011), descreve que o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vigotsky, é de extrema importância para as pesquisas do desenvolvimento infantil e para o plano educacional, justamente porque permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual.

A aprendizagem é uma experiência social, a qual é mediada pela interação entre a linguagem e a ação. Para ocorrer aprendizagem, a interação social deve acontecer dentro da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que seria a distância existente entre aquilo que o sujeito já sabe, seu conhecimento real, e aquilo que o sujeito possui potencialidade para aprender, seu conhecimento potencial. Dessa forma, a aprendizagem ocorre no intervalo da ZDP, onde o conhecimento real é aquele que o sujeito é capaz de aplicar sozinho e o potencial é aquele que ele necessita do auxílio de outros para aplicar. O professor, de acordo com esse conceito vygotskiano, deve mediar a aprendizagem utilizando estratégias que levem o aluno a tornar-se independente e estimule o conhecimento potencial, de modo a criar uma nova ZDP a todo o momento.

2.1 O PAPEL DA ESCOLA E DOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS

Sob o enfoque colocado, aprender é condição para desenvolver. Oliveira (1995) destaca que a importância da atuação de outras pessoas no desenvolvimento individual é particularmente evidente em situações em que o aprendizado é um resultado claramente desejável das interações sociais. Na escola, portanto, onde o aprendizado é o próprio objetivo de um processo que pretende conduzir a um determinado tipo de desenvolvimento, a intervenção deliberada é um processo pedagógico privilegiado. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola: demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções, são

fundamentais para a promoção de um ensino capaz de promover o desenvolvimento. A intervenção do professor tem, pois, um papel central na trajetória dos indivíduos que passam pela escola.

Segundo os pressupostos de Vygotsky (2011), a escola deve ser capaz de desenvolver, nos alunos, capacidades intelectuais que permitam assimilar plenamente os conhecimentos acumulados, despertando a curiosidade e instigando o aprendizado em outras fontes de acesso, e não lhes oferecendo a resposta pronta.

Rego (2011) destaca que, segundo Vygotsky, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem. Essa dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico é de grande importância para a educação, pois permite a compreensão de processos de desenvolvimento que, embora presentes no indivíduo, necessitam da intervenção, da colaboração de parceiros mais experientes da cultura para se consolidarem e, como consequência, ajuda a definir o campo e as possibilidades da atuação pedagógica.

2.2 A PRÁTICA DOCENTE MEDIADA PELA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Com base nestes pressupostos realizamos, a intervenção pedagógica demandada pelo estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental, em duas escolas públicas situadas em bairros no município de Chapecó (SC), com duas turmas diferentes que passamos a nominar como P1 e P2. As atividades foram planejadas para os quinze dias de estágio, mas neste artigo, vamos fazer um recorte de uma prática que foi escolhida.

A turma P1, situa-se em uma escola pública com estrutura física que abrange em torno de 1.200 alunos, divididos nos três períodos de funcionamento. A sala de aula, na qual foi desenvolvido o estágio supervisionado, é uma sala de aula do segundo ano do ensino fundamental, do turno vespertino. Uma sala ampla, com os livros expostos, o alfabeto visível. Sendo este último um recurso muito usado pelas professoras em seu cotidiano. Os conteúdos são apresentados de forma simples, fazendo relação com o cotidiano das crianças, demonstrando a realidade em que elas vivem. A sala de aula possui cartazes que foram desenvolvidos pelas crianças, sílabas que fazem relação com seu cotidiano. As atividades semi-prontas para as crianças desenvolverem são legíveis e de fácil entendimento.

No período de estágio a turma apresentou alguns níveis de aprendizado, algumas crianças já demonstravam domínios, conceitos e habilidades intelectuais importantes, como

atenção voluntária, memória lógica e um domínio do código linguístico aprimorado, já outras crianças precisavam ser trabalhadas em suas particularidades.

A turma apresenta capacidade de organização, tranquilidade e autonomia, e demonstra que conseguem desenvolver as atividades na ausência das professoras. São crianças participativas, ativas, perguntam bastante, e demonstram a capacidade de trabalhar no coletivo, se ajudando uns com os outros. A turma é composta por 21 alunos, um desses alunos com necessidades educacionais especiais autista, oito meninos e treze meninas, uma professora titular e uma segunda professora.

Através da observação, ressaltamos um fator importante na execução da docência, a forma como foi organizada a sala de aula e os elementos que foram levados em consideração para o melhor desempenho da turma. A sala organizada em meia lua, durante algumas aulas, para que todas as crianças obtivessem a mesma visão sobre a atividade proposta para aquele dia. Em outro momento observando a dificuldade de alguns alunos em relação à aprendizagem do conteúdo apresentado, as crianças foram organizadas em duplas. Aqueles com maior desenvoltura em executar a atividade, sentavam junto com aqueles que encontravam maior dificuldade de compreensão da atividade, tendo em vista a crença do papel mediador.

Deu-se como base a definição do tema por orientação da professora, que por sua vez se orienta na proposta Curricular do estado de Santa Catarina, sendo que a professora titular ressaltou a importância de se trabalhar pesos e medidas com as crianças, para que percebessem as diferentes formas e grandezas, que estão relacionados com seu cotidiano, o que pode ser pesado, produtos em litros, as diferentes medidas (ex.: medidas da nossa casa), etc. A exploração desses conteúdos serviriam para que os alunos tivessem condições de comparar produtos, fazer relação com seu cotidiano, através do conteúdo que busca compreender o raciocínio lógico, o conhecimento básico da matemática, para resolução de problemas simples.

Nesta turma, a prática foi desenvolvida pelos conteúdos de Pesos, Medidas e Grandezas, feita uma atividade com as crianças, com o objetivo de atenção voluntária, linguagem coletiva, abstração e raciocínio lógico. Desenvolvida uma atividade com água, onde precisavam verificar qual era a quantidade de cada recipiente e ao final com a junção de todas as medidas (copos de água) em um único recipiente, encontraríamos um valor final.

A turma toda estava envolvida em um processo coletivo de construção dialógica, mediação social e movimento coletivo, as crianças estavam focadas, ou seja, através da atenção voluntária estavam conversando sobre este conteúdo. A linguagem colocada no coletivo e as capacidades de abstração, memória lógica, demonstram que, quando a sala de aula é organizada, com trocas, argumentação e mediação, ajuda a criança a internalizar processos mentais mais

complexos e gerar nela o aprendizado. O aprendizado é responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, na interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que sem ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer.

Para Salvador (2000), Vygotsky define a ZDP como a diferença existente entre o nível que a pessoa é capaz de fazer com a ajuda de outros e o nível das tarefas que pode fazer de maneira independente.

Na atividade proposta para o coletivo, uma criança prontamente conseguiu fazer a soma dos recipientes A, B, C e D, sem mesmo terminarmos a atividade, e em seguida a turma demonstrou que os processos de zona de desenvolvimento proximal e a mediação são constantes no trabalho coletivo, e que a linguagem foi compreendida, em termos de funções superiores de pensamento, pela organização coletiva e pela intencionalidade docente. Que o papel mediador é de extrema importância e possibilita a interação entre as crianças e o objeto de conhecimento.

Esse fato em particular, possibilita inferir, concordando com a teoria histórico-cultural, que a linguagem atua decisivamente na formulação do pensamento, além de ser o instrumento essencial no processo de desenvolvimento.

Para Rego (2011), o surgimento da linguagem imprime mudanças essenciais nos processos psíquicos do homem. A primeira relaciona ao fato de que a linguagem permite lidar com os objetos do mundo exterior, mesmo quando estão ausentes, a segunda se refere ao processo de abstração e generalização que a linguagem possibilita, isto é, através da linguagem é possível analisar, abstrair e generalizar as características dos objetos, eventos e situações presentes na realidade, a terceira está associada à comunicação entre os homens que garante a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade, ao longo da história. De acordo com Alves (2012), não é somente compreender a linguagem, mas demonstrar pela fala, que estão em movimento nas crianças, processos de atenção voluntária, abstração e generalização, que não ocorreriam se não estivessem nesse espaço coletivo de diálogo e aprendizagem.

A linguagem, em seu sentido amplo, é considerada por Vygotsky instrumento, pois ela age no sentido de modificar estruturalmente as funções psicológicas superiores, da mesma forma que os instrumentos criados pelos homens modificam as formas humanas de vida. A linguagem promove, na criança, uma mudança significativa, pois a criança irá primeiro aprender para depois se desenvolver. A linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, nas atitudes de umas com as outras, e ao

se relacionar com seu meio social, traz a possibilidade de diversas formas de comunicação, organização, agir e pensar.

De acordo com Oliveira (2010), o conceito de mediação pode ser descrito como um processo de intervenção de um elemento numa relação que, por isso, deixa de ser direta para ser mediada. Daí que, no âmbito das especificidades da sociedade humana e do desenvolvimento psicológico tipicamente humano, a mediação simbólica ganha contornos diferenciados. Para Vygotsky explicar o que chamou de mediação simbólica, tomou como referências a invenção e o uso de instrumentos.

O instrumento tem como tarefa conduzir a influência humana sobre o objeto da atividade, orientado externamente, já o signo age como instrumento de atividade psicológica, opera internamente, um processo no qual se desenvolvem funções psíquicas humanas. O sistema simbólico privilegiado para a mediação é a linguagem.

Com base em elementos teóricos, a prática de intervenção de estágio foi organizada de maneira que toda a turma estivesse envolvida nas atividades, fazendo a inclusão dos alunos com dificuldades, para que se obtivesse o melhor resultado possível nas atividades propostas, sendo que todos participavam ativamente das atividades, fazendo perguntas e relacionando com seu cotidiano.

Na turma P2, também foi desenvolvida numa escola pública, que atende os alunos em três períodos, porém, pela parte da manhã, não tem segundo ano do ensino fundamental. O estágio foi um momento de expectativa, pois era, para a estagiária, a primeira experiência em classe escolar de ensino fundamental. A escolha da turma foi decidida pela escola, assim que a estagiária soube em que turma trabalharia, sentiu-se ansiosa e desafiada a transmitir os conhecimentos adquiridos, para uma fase da educação na qual não tivera oportunidade de estar até então.

A turma era composta por vinte e quatro alunos sendo nove meninas e treze meninos e uma professora titular. A observação realizada na sala de aula revelou uma turma agitada. Crianças com dificuldade de realizar tarefa com atenção focada ou de dirigir o pensamento para o objeto em estudo. De outro lado, uma professora regente que, embora muito atenciosa e sensível, demonstrou dificuldades em termos de comando dos diálogos com a turma. Um elemento importante que chamou atenção durante a observação, e que foi tomado em consideração na organização da prática de estágio, é o fato de que, nesta turma, não acontecem atividades coletivas, em grupos ou pares. Em sala de aula, a professora titular relatou que havia tentado trabalhar em duplas com os alunos, porém, não deu certo, pois, segundo ela “os alunos não prestam atenção na aula”. Passam a aula conversando com o colega

ao lado e as outras duplas, por esse motivo ela não trabalha em grupos.

Assim, as crianças encontravam-se dispostas em filas e o trabalho pedagógico se orientava, basicamente, na relação criança – professora. O que, sob a perspectiva que nos orienta, encontra-se em franca contradição, pois, como sublinha Rego (2011), esse formato de organização da relação em sala de aula, traduz um ensino verbalista, baseado na transmissão oral de conhecimentos por parte do professor. De acordo com a autora, assim como as práticas espontaneístas, que abdicam de seu papel de desafiar e intervir no processo de apropriação de conhecimentos, por parte das crianças e adolescentes, são na perspectiva vygotskiana, além de infrutíferos, extremamente inadequados. Seus postulados apontam para a necessidade de criação de melhores condições na escola, para que todos os alunos tenham acesso às informações e experiências e possam efetivamente aprender.

Outro aspecto que merece destaque, a nosso ver, é que, no começo das aulas, após acalmar os alunos, a professora faz o ditado. Segundo ela mesma, para ajudar os alunos no som das letras e da palavra como um todo. Na turma nem todos leem e alguns só conseguem escrever se estiver escrito no quadro. A turma é bem dividida, parte lê bem e acompanha as atividades e a outra precisa mais de atenção. Por ter-se observado a abordagem do ditado, a proposta foi trazer para a turma outro modelo do mesmo, trabalhando e trazendo os alunos para o quatro.

Quando dialogado com os alunos que seria realizado um ditado diferente ficaram assustados, mas conversando e montando dessa forma, ficaram empolgados e curiosos, então apresentei o ditado estourado⁵ para eles. As palavras usadas eram dos conteúdos de aulas anteriormente trabalhadas. Ao terminar, foi explicado como funcionaria, desse modo os alunos foram sendo chamando aleatoriamente para estourar o balão, assim que falavam a palavra estourada, eram ajudados os alunos que tinham dificuldade para com os sons das letras ou que não sabiam ler. Dessa maneira no término do ditado, realizamos as correções, deixando-os livres para escrever no quadro.

Rego (2011, p. 107), pautada em Vygotsky afirma que “[...] o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento”, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem. Essa dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico é de grande importância para a educação, pois permite a compreensão de processos de desenvolvimento que, embora presentes no indivíduo, necessitam da intervenção, da colaboração de parceiros mais experientes da cultura para se consolidarem.

⁵ Ditado estourado é uma atividade desenvolvida com balões, deste modo que as palavras forem selecionadas, elas vão para dentro do balão que será cheio e colado no quadro. Desta forma o aluno vem até a frente e estoura o balão e lê a palavra para os colegas.

Desse modo, como abordado acima, os alunos que tinham dificuldades para ler ou mesmo os que não tinham desenvolvido a leitura ainda, foram ajudados pela estagiária. Desta forma, a estagiária além de trazer os alunos para participar da atividade, pretendeu mostrar para a turma que todos têm sua capacidade de desenvolver o que é solicitado.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar este artigo, vamos ressaltar a importância de Freire (2011), quando enfatiza que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou sua construção. A experiência vivida tanto no processo de estágio quanto no percurso de analisar a própria prática desenvolvida, seguramente, nos ensinou que o ensino é uma atividade intencional, cuja tarefa central é o desenvolvimento humano. Para cumprir essa tarefa o ensino não transfere, o ensino propõe conteúdos e mediações pedagógicas que sejam capazes de promover, nos sujeitos, o seu crescimento como pessoa, como cidadão, como conhecedor.

Além desses elementos, esse percurso nos anima e sublinha em nós o que Freire (2011), na sua Pedagogia da Autonomia, resalta como saberes fundamentais da docência. Um professor, uma professora, nos ensina Freire, precisa saber ouvir, ter rigor epistemológico, seriedade e compromisso com o aprendizado dos e das estudantes. Que não se ensina de cima para baixo, mas no diálogo com a vida dos sujeitos e a sua relação com os outros indivíduos que vivem em sociedade.

A nossa caminhada até aqui foi longa e de grande aprendizado, as práticas desenvolvidas em sala de aula, nos proporcionaram grandes aprendizados, um novo olhar sobre a criança e sua condição em aprender. A forma como foram organizados os conteúdos que seriam trabalhados, foi algo desafiador para ambas. Se adequar ao novo requer aceitação, curiosidade, ou seja, trabalha com o sujeito ou conteúdo de maneira a ensinar e produzir o conhecimento novo, levando em consideração aquilo que a criança já sabe em seu cotidiano.

Ir em busca da pesquisa sobre o que ensinar para as crianças, fez com que houvesse a superação em relação a realidade por nos vivida em todo nosso processo de formação, foi um momento de entrega/doação naquilo que nos propusemos a fazer em relação a turma em que desenvolveríamos à docência.

A curiosidade das crianças pelo novo nos proporcionou entusiasmo e nos deu ânimo em desenvolver um trabalho cuidadoso e especial para cada turma, pensar em cada detalhe sobre os conteúdos, foi a melhor recompensa em ver o resultado ao final da docência. Ter o resultado de um bom trabalho é compensador e nos faz acreditar que a educação ainda é a melhor maneira

de se construir um mundo melhor, através das lentes dos autores e suas teorias, que foram estudadas e aprofundadas ao longo da formação acadêmica.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Solange Maria. **Freire e Vigotski**: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. Chapecó: Argos, 2012.
- BAQUERO, Ricardo. **Vygotski e a aprendizagem escolar**. (Trad.) ROSA, Ernani F. da Fonseca. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- OLIVEIRA, Marta Kolh de. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. In.: **CADERNOS CEDES 35** Implicações pedagógicas do modelo histórico cultural. 1ª ed., 1995.
- OLIVEIRA, Marta Kolh de. **Vygotski**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico . 5. ed., São Paulo: Scipione, 2010.
- PALANGANA, Isilda Campaner. A função da linguagem na formação da consciência: reflexões. In.: **CADERNOS CEDES 35** Implicações pedagógicas do modelo histórico cultural. 1ª ed., 1995.
- REGO, Teresa Cristina R. A origem da singularidade humana na visão dos educadores. In.: **CADERNOS CEDES 35** Implicações pedagógicas do modelo histórico cultural. 1ª ed., 1995.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação/ Teresa Cristina rego. 22. ed., Petrópolis, RJ: vozes, 2011.
- SALVADOR, César Coll *et al.* **Psicologia do ensino**. (Trad.) OLIVEIRA, Cristina Maria de. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SANTA CATARINA. Governo do Estado da Educação. [**Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**]. Disponível em: <www.propostacurricular.sed.sc.gov.br_file:/Downloads/Proposta_Curricular_final.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed., São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2007. (Psicologia e Pedagogia).