

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

FERNANDA FELICIANO DOS SANTOS

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE BASE HISTÓRICO-CULTURAL NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR PARA AS PESQUISAS**

**CHAPECÓ
2024**

FERNANDA FELICIANO DOS SANTOS

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE BASE HISTÓRICO-CULTURAL NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR PARA AS PESQUISAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Pedagogia da Universidade Federal da
Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção
do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dr.^a Solange Maria Alves

CHAPECÓ

2024

FERNANDA FELICIANO DOS SANTOS

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE BASE HISTÓRICO-CULTURAL NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR PARA AS PESQUISAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
como requisito para obtenção do grau de
Licenciatura em Pedagogia.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 28/11/2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **SOLANGE MARIA ALVES**
Data: 13/01/2025 17:45:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Solange Maria Alves – UFFS
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **MANUELA PIRES WEISSBOCK ECKSTEIN**
Data: 13/01/2025 18:44:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Manuela Pires Weissböck Eckstein – UFFS
Avaliador

Documento assinado digitalmente
 **ANGELA ZAMONER**
Data: 13/01/2025 21:26:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Ma. Angela Zamoner – UFFS
Avaliador

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Chapecó pela oportunidade e ensejo.

Ao GEPEVI – Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski pelo suporte investigativo e contribuições intelectuais.

À minha querida orientadora Prof.^a Dr.^a Solange Maria Alves, que desde o meu ingresso no GEPEVI tem acreditado no meu potencial e me incentivado. Obrigada pelos constantes ensinamentos, cumplicidade, amorosidade, humildade, rigurosidade epistemológica e atitude fraterna. Suas aulas moviam meu ser!

À Professora Mestra Angela Zamoner por ter me apresentado a Teoria Histórico-Cultural de forma brilhante, ter estado aberta a minhas incursões no Estágio Curricular Obrigatório e ter sido presente e afável a todas as dúvidas e questionamentos sobre a educação escolar. É, certamente, um exemplo a ser seguido, ao qual me espelho na prática pedagógica.

À professora Manuela pela leitura cuidadosa e contribuições significativas ao trabalho. Sua seriedade e compromisso com a formação de professoras para os anos iniciais do ensino fundamental são, seguramente, inspiradoras.

Agradeço aos meus pais, por todo o zelo e dedicação que sempre despenderam comigo. Em especial à minha mãe, Cleusa. Obrigada pelos apontamentos, exigências, exímio aconchego, acolhimento e amorosidade.

Aos meus amigos Gabriel, Patrícia, Wilvens e Manuela por serem filosoficamente ativos e parceiros em momentos de compreensão mútua.

E a todas as pessoas que direta ou indiretamente fazem parte deste processo.

De tudo o que está escrito amo apenas aquilo que alguém escreve com o próprio sangue.
Escreve com sangue: e experimentarás que sangue é espírito.

Assim falou Zaratustra. Friedrich Nietzsche

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso de graduação em pedagogia, filiado ao projeto matricial: Desenvolvimento humano e educação na perspectiva histórico-cultural, coordenado pela professora orientadora, e ao Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski, mais especificamente na linha de pesquisa : Escola de Vigotski e a educação escolar, é resultado de esforço investigativo, no âmbito da iniciação científica, em torno da prática pedagógica como objeto da ciência pedagógica. Na especificidade deste estudo, o objeto consiste em identificar estudos sobre a prática pedagógica no escopo da teoria histórico-cultural e no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como recorte geográfico o Estado de Santa Catarina. O alcance de tal objetivo, se deu no âmbito de uma pesquisa inicial, de caráter bibliográfico e exploratório, inspirada e assentada nos pressupostos epistemológicos do materialismo histórico- dialético, matriz de referência da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. O trabalho buscou pesquisas registradas em dissertações e teses no âmbito da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - IBICT, que se ocupassem de refletir a prática pedagógica que compõem o currículo nesta etapa do ensino, assumindo como espaço geográfico o território catarinense e como recorte temporal os últimos dez anos, ou seja, entre 2013 e 2023. Os dados encontrados permitem inferir sobre uma ausência de pesquisas ocupadas da prática pedagógica de base histórico-cultural nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto catarinense. O que sinaliza uma controvérsia, uma vez que, a Proposta Curricular deste Estado vem se pautando pela perspectiva teórica vigotskiana desde sua origem, nos idos de 1990. Por outro lado, os achados também indicam as possibilidades de organização pedagógica da prática educativa com os anos iniciais do ensino fundamental alicerçada nesta base teórica. Em termos (in)conclusivos, identificamos a necessidade de novas investigações a respeito do tema, pois a problemática carece de maiores aprofundamentos.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Teoria Histórico-Cultural. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Educação e desenvolvimento humano.

ABSTRACT

The present work of conclusion of an undergraduate course in pedagogy, affiliated to the matrix project: Human development and education in the historical-cultural perspective, coordinated by the advisor, and to the Vygotsky School Study and Research Group, more specifically in the line of research: Vygotsky's School and school education, is the result of an investigative effort, within the scope of scientific initiation, around pedagogical practice as an object of pedagogical science. In the specificity of this study, the object is to identify studies on pedagogical practice within the scope of historical-cultural theory and within the scope of the initial years of elementary school, having the State of Santa Catarina as a geographical cut. The achievement of this objective took place within the scope of an initial research, of bibliographic and exploratory character, inspired and based on the epistemological assumptions of historical-dialectical materialism, the reference matrix of the historical-cultural theory of human development. The work sought research recorded in dissertations and theses within the scope of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) - IBICT, which were concerned with reflecting the pedagogical practice that make up the curriculum at this stage of education, assuming the territory of Santa Catarina as a geographical space and the last ten years as a time frame, that is, between 2013 and 2023. The data found allow us to infer about a lack of research on the historical-cultural pedagogical practice in the early years of elementary school in the Santa Catarina context. This signals a controversy, since the Curricular Proposal of this State has been guided by the Vygotskian theoretical perspective since its origin, in the 1990s. On the other hand, the findings also indicate the possibilities of pedagogical organization of educational practice with the early years of elementary school based on this theoretical basis. In (in)conclusive terms, we identify the need for further investigations on the subject, as the problem needs further investigation.

Keywords: Pedagogical Practice; Historical-Cultural Theory; Early Years of Elementary School. Education and human development.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
1.1	SOBRE O OBJETO E O MÉTODO.....	11
2	A EDUCAÇÃO ESCOLAR À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL	14
3	O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	23
3.1	PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	24
3.2	PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO	25
3.3	MÉTODO DE ENSINO	26
3.4	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM: A ELABORAÇÃO CONCEITUAL	
	EVIDENCIANDO NEOFORMAÇÕES	27
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
	REFERÊNCIAS.....	31
	APÊNDICE A – Matriz Referencial	33

1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória de vida inicia no município de Caxambu do Sul - SC, uma cidade com aproximadamente cinco mil habitantes. Cresci numa família urbana, minha mãe trabalhando como professora de Geografia e Pedagoga dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e meu pai atuando como operador de máquinas (motoniveladora e agrárias). Portanto, os dois, funcionários públicos concursados no município de Caxambu do Sul. Meu desenvolvimento dependeu, fortemente, do sistema educacional local que me propôs a conviver em um contexto onde se valorizava a educação escolar.

Na medida em que ia me inserindo em etapas mais complexas de escolarização, mais inferências ia colecionando sobre as experiências vivenciadas na educação escolar. Então, ao entrar no curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó estabeleci contato com uma gama diversificada de especificidades da área, das quais uma delas se destacou. Os estudos teóricos da psicologia histórico-cultural, uma vertente iniciada em discussões realizadas com a Professora Mestra Angela Zamoner, docente da Escola Municipal Bairro Antena de Caxambu do Sul. Ademais, foram nos estágios vivenciados, nesta instituição, o pontapé para mergulhar no campo empírico e elaborar uma série de indagações investigativas.

A escolha do meu objeto de pesquisa deriva do meu interesse intelectual por esse tema e que foi emergindo durante a minha formação inicial. O tema de entender o papel da teoria histórico-cultural na organização do processo escolar é de extrema relevância. A partir do que observei e ouvi nas escolas, há uma certa incoerência no que é mencionado em seus Projetos Políticos Pedagógicos, definindo a teoria histórico-cultural como um aporte teórico de referência do seu fazer pedagógico. Porém, quando se analisa o modo como efetivamente o processo de ensino e aprendizagem é organizado nas escolas, há uma certa contradição. Não é, de fato, uma prática organizada ou baseada nos preceitos da teoria histórico-cultural. Então,

uma produção acadêmica com essa temática ajudará a visualizar a teoria histórico-cultural nos processos de educação escolar.

1.1 SOBRE O OBJETO E O MÉTODO

A principal questão esteve relacionada à construção de uma aula baseada na perspectiva histórico-cultural. Em minhas observações, durante a realização de práticas pedagógicas orientadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, nos anos iniciais do ensino fundamental, atuando em uma turma de 4º ano, em uma escola pública municipal da região oeste de Santa Catarina, pude notar a existência de contradições relativas à prática docente que se propunha trabalhar sob os princípios da teoria histórico-cultural, relacionada, mais especificamente, a como se articulam os processos de ensino e aprendizagem baseados nos pressupostos teóricos vigotskianos. A partir daí, emergiram problematizações sobre como realizar uma prática pedagógica de base histórico-cultural. Frente a isso, buscou-se sobre trabalhos de pesquisa apoiados em análise de prática pedagógica de base histórico-cultural no âmbito do ensino fundamental I. Este cenário oferece a materialidade para o objeto deste Trabalho de Conclusão de Curso, no qual proponho a realização de uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório, procurando elementos para acerrar a seguinte problematização de pesquisa: **a prática pedagógica de base histórico-cultural tem sido objeto de pesquisas no campo da educação escolar dos anos iniciais do ensino fundamental? O que dizem estas pesquisas?** De onde decorre o objetivo geral deste trabalho, que é identificar estudos sobre a prática pedagógica de base histórico-cultural no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, a pesquisa em questão persegue identificar, conhecer e socializar pesquisas no âmbito de teses e dissertações publicizadas no repositório do IBICT sobre práticas pedagógicas com os anos iniciais do ensino fundamental, orientadas pela teoria histórico-cultural.

Sob a orientação desta problematização emergem as seguintes questões de pesquisa: i.) o que é a teoria histórico-cultural e que implicações decorrem dela para

a educação escolar? ii.) que características marcam a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, no escopo desta teoria, segundo trabalhos estudados? Que, por sua vez, tem como objetivos específicos: a.) explicitar conceitualmente a teoria histórico-cultural e suas implicações para a educação escolar e b.) caracterizar a atividade de ensino e de aprendizagem escolar nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na esteira da teoria histórico-cultural como mediadora do estudo proposto, procuro orientar a investigação tendo o materialismo histórico- dialético como matriz epistemológica de referência. Nesse sentido, a teoria trata-se de uma “reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa.”(Netto, 2011, p. 21) Assim, a extração de categorias sobre como se dão as relações teóricas da perspectiva histórico- cultural em pesquisas sobre a prática pedagógica é a tarefa da qual se pretende realizar. De acordo com Netto (2011, p. 22), a existência do real é independente do sujeito, inicialmente, havendo um comum distanciamento entre a aparência, primeiro nível de realidade, até a apreensão essencial (estrutura e dinâmica) do objeto.

Portanto, o objeto, as pesquisas em práticas pedagógicas de base histórico cultural, são postos em evidência na relação de capturar as pretensas categorias que dele surgem. Ver o objeto em movimento, em relação e em contradição significa compreender o percurso dialético que detém as determinações. Justifica perseguir um caminho cognitivo que vai da síncriese, passa pela análise e chega a síntese, assim, como num ciclo retroalimentado pela condição histórica. Sabe-se que “do conflito entre a tese e a antítese surge a síntese. A negação da negação, que é vista como uma nova afirmação, isto é, uma situação nova que traz consigo elementos desse embate.”(Souza, Anache, Maciel, 2020, p. 1738) O que demonstra supor a efetividade do movimento dialético do objeto de conhecimento.

Desse modo, ancorada no problema nas questões e objetivos de pesquisa, orientada pelo método definido, realizei as buscas nas seguintes bases de dados: BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a partir dos descritores “Educação Escolar em Vigotski”, “Anos Iniciais do Ensino Fundamental” e “Santa

Catarina”, tendo como critério de inclusão e exclusão marco geográfico em Santa Catarina e o marco temporal entre os anos de 2013 a 2023. Ademais, foi necessário eleger critérios de inclusão e exclusão relacionados à prática pedagógica de base histórico-cultural nos anos iniciais do ensino fundamental. Portanto, foram encontrados nove estudos, sendo cinco teses e quatro dissertações. Dessas, com base nos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados para análise dois trabalhos, sendo uma dissertação e uma tese.

Em termos instrumentais, para fins de organização dos dados, elaboramos uma matriz de referência (APÊNDICE I), que consiste em uma tabela organizada a partir dos descritores de busca e de algumas categorias prévias de análise que orientaram a investigação, tais como: prática pedagógica, planejamento pedagógico, método de ensino e situações de aprendizagem (as categorias prévias servem para orientar a busca podendo ser modificadas ou mantidas no exercício de análise e categorização adotado neste trabalho.

Esta categorização permitiu a organização do pensamento para a tarefa de análise e síntese dos dados que apresento neste trabalho como resultado do esforço de descrever e explicar o objeto, perseguindo o que orienta Netto (2011) sobre a pesquisa baseada no materialismo histórico-dialético.

Assim, uma primeira parte deste Trabalho de Conclusão de Curso é constituída por esta introdução/ apresentação; seguida de duas outras partes: a primeira busca adentrar na educação escolar à luz da teoria histórico-cultural e a segunda, o que dizem as pesquisas sobre a prática pedagógica na teoria histórico-cultural.

Em termos procedimentais, a pesquisa se pautou pela análise de conteúdo de Minayo (2011) para a exploração e interpretação do acervo. Pode-se considerar que os procedimentos da análise de conteúdo referem-se à categorização, inferência, descrição e interpretação. Mais especificamente, a pesquisa decompôs:

[...] o material a ser analisado em partes; distribuir as partes em categorias; fazer uma descrição do resultado da categorização; fazer inferências dos resultados; interpretar os resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica adotada. (Minayo, 2011, p. 88)

2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O trabalho como atividade vital do ser humano, a atividade por meio da qual passamos da condição de espécie para a de gênero humano. De acordo com Engels (1886, p.1) o trabalho “é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem.” Dessa forma, o homem foi se humanizando através do trabalho e da linguagem. O que demonstra a complexificação em seus modos de ser e estar nas sociedades humanas.

O trabalho e a linguagem foram os expoentes necessários para o desenvolvimento da consciência humana, sem eles, tão poucas modificações ocorreriam na natureza humana.

Neste capítulo procuro abordar em termos teóricos a teoria histórico-cultural de Vigotski e colaboradores, perseguindo elementos fundamentais para pensar o papel da educação escolar nesta perspectiva teórica. Antes de mais nada, parece correto ter como ponto de partida, uma breve referência à gênese e desenvolvimento da teoria histórico-cultural. Inicia-se, fundamentalmente, com os trabalhos de investigação e produção de Lev Semionovich Vygotsky¹, Alexander Romanovich Luria² e Alexei Nikolaievitch Leontiev³ sendo que o primeiro, dadas as contribuições, torna-se a principal liderança da troika da psicologia marxista.

¹ Nascido em Orsha, Bielo-Rússia, em 1896. Apesar de uma vida curta, produziu uma extensa quantidade de trabalhos. Morrestes em 1934, aos 38 anos de idade com formação em Direito, Filosofia e Medicina. Trabalhou em institutos importantes e lecionou Literatura, Psicologia e Pedagogia.

² Luria nasceu em 1902, em Kazan, uma pequena cidade universitária próxima a Moscou, e faleceu em 1977, em Moscou, de insuficiência cardíaca. Filho de um médico de destaque e também professor da escola de medicina de Kazan. Durante seus estudos, ele se interessou pela psicologia e decidiu se dedicar a essa área. Em 1924, Luria se mudou para Moscou e começou a trabalhar com Lev Vygotsky, outro importante psicólogo soviético. Juntos, eles desenvolveram a teoria histórico-cultural da psicologia, que se tornou uma das principais correntes da psicologia soviética. Depois da morte de Vygotsky, Luria continuou a trabalhar na área de psicologia e fez importantes contribuições para a neuropsicologia. Ele morreu em 1977.

³ Viveu entre os anos de 1904 e 1979. Esteve associado a Universidade Estadual Lomonosov de Moscou. Em 1921, começou seus estudos na Faculdade de História e Filologia da Universidade. A Faculdade de História e Filologia incluía, na época, um Departamento de filosofia no qual G. I. Chelpanov ensinava psicologia, e Leontiev estudou psicologia com ele. Em 1924, Leontiev graduou-se onde depois veio a ser a Faculdade de Ciências Sociais. De 1924 a 1930, Leontiev trabalhou junto com L.S.Vigotski. Em 1931, foi indicado para uma das instituições de psicologia em Kharkov, mas continuou

Vigotski junto com seus colaboradores:

[...] trabalham num clima de grande idealismo e efervescência intelectual. Baseados na crença da emergência de uma nova sociedade, seu objetivo mais amplo era a busca do novo, de uma ligação entre produção científica e o regime social recém implantado. (OLIVEIRA, 1997 p.22)

Por obviedade, trouxe elementos teóricos que repercutiram no seu posicionamento frente à crise psicológica em que se instalaram. De um lado, psicologias de vertente biologizante e de outro psicologias com a base de pensamento idealista. Diante deste cenário, Vigotski criou a teoria histórico-cultural. Através da psicologia geral buscou superar as contradições e as ambiguidades do que se apresentava até então.

O materialismo histórico- dialético possui pressupostos que orientaram as pesquisas de Vigotski e seus colaboradores, como:

[...] o modo de produção de vida material condiciona a vida social, política e espiritual do homem; o homem é um ser histórico, que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social. O processo de trabalho (transformação da natureza) é o processo privilegiado nessas relações homem/mundo; a sociedade humana é uma totalidade em constante transformação. Um sistema dinâmico e contraditório, que precisa ser compreendido como um processo de mudança; em desenvolvimento; as transformações qualitativas ocorrem por meio da chamada “síntese dialética” onde, a partir dos elementos presentes, numa determinada situação, fenômenos novos emergem. (Oliveira, 1997, p. 28)

As categorias do materialismo histórico- dialético foram bússolas orientadoras do trabalho da teoria histórico-cultural. A espessa matriz teórica do materialismo histórico- dialético é base de referência da teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano. Isso significa compreender que, bem como expõe Zamoner (2015):

Vigotski pautou-se no princípio dialético de que a natureza exerce influência sobre o homem, porém, este não é uma figura passiva e receptora, mas um sujeito ativo, que age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais e culturais para sua existência. Logo, o estudo do desenvolvimento humano pressupõe um método que investigue as influências sociais, culturais e históricas na constituição das características tipicamente

sua colaboração com Vigotski. Em 1950, Leontiev tornou-se o chefe do Departamento de psicologia na Faculdade de filosofia de MGU. Leontiev continuou sendo reitor da Faculdade e chefe do Departamento de psicologia Geral até sua morte, de um ataque do coração, em 1979.

humanas (formas de pensamento e comportamento). O humano deve ser estudado na sua totalidade, nos movimentos contraditórios do percurso histórico e no movimento dialético que caracteriza as condições materiais/concretas da existência humana. (p. 68)

A transformação, pela qual, os elementos materiais/ concretos de existência passam, é fator determinante nos processos de relação dialética. Estritamente relacionada aos propósitos do método, a transformação é determinante dos próprios movimentos temporais que constituem o estado do homem na natureza. O homem que busca transformar a natureza, por ela, também, é transformado. Não há processos de desenvolvimento humano sem considerar o movimento dialético, histórico das passagens que o constitui. Considerando tais fatores, Vigotski explica o desenvolvimento geral do homem a partir de planos genéticos do desenvolvimento, quando compreende que o ser humano se constitui pelo amálgama dinâmico e em articulação permanente de quatro entradas do desenvolvimento: filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese. Esta última, sugerida por vigotskianos a partir de estudos sobre a obra do pensador russo, especialmente Wertch.

O desenvolvimento humano e a apropriação da cultura estão intrinsecamente relacionados a como se dá o processo de constituição do gênero humano. Angel Pino (2005, p.38) nos esclarece dizendo que “o ser humano é um ser cultural” uma característica intrinsecamente humana e é o que o destaca diante de outras espécies. Considerando que só a herança biológica não é suficiente para promover os potenciais das funções mentais superiores. Desse modo, conclui-se que o diferencial da constituição do gênero humano ao qual se destaca frente a outras espécies é, justamente, a vertente cultural e sócio-histórica dos indivíduos.

Sob este prisma, Vigotski e colaboradores, concebem o desenvolvimento humano como um processo vivo, profundamente marcado pelos modos de organização das relações sociais e culturais nas quais se encontram, mas também, marcadores dessas relações. Ou seja, entre ser humano e sociedade há relações de influência recíproca, um sendo criação e criador do outro simultaneamente. Contudo, esta relação não se dá do mesmo modo o tempo todo ao longo do desenvolvimento

de um indivíduo que passa de infante à adulto. Esta passagem, por assim dizer, não é linear mas dialética e histórica, e acontece, segundo a teoria histórico-cultural, por uma periodização que reúne natureza e cultura num movimento em que a cultura se sobrepõe porque é nela que estão as significações sociais construídas pela humanidade e que, em grande medida, orientam a ação ou atividade humana em cada etapa do desenvolvimento humano. Ou seja, há um jeito de ser da atividade humana em cada período que medeia a relação do indivíduo com o universo social em que se encontra. Lembrando que, atividade, para os fundamentos marxistas da Teoria Histórico-Cultural, diz respeito ao trabalho como atividade vital por meio da qual o gênero humano se produz e se reproduz. Nestes termos é que se alicerçam as etapas - sempre em movimento e historicamente circunstanciadas -, do que chamamos, corroborando a Escola de Vigotski, de periodização do desenvolvimento histórico-cultural do psíquico humano, mediado por atividades guias.

Neste sentido, de acordo com Facci (2004, p. 67) são estas as atividades guias do desenvolvimento: a comunicação emocional direta; atividade objetual manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal; e atividade profissional/estudo. No caso dos anos iniciais do ensino fundamental, a atividade predominante é a atividade de estudo, já que corresponde ao período vigente. As principais características estão centradas nas atividades escolares de estudo de maneira que se aproprie dos conceitos científicos. Conforme Facci (2004, p.70) apud Davidov (1988), o estudo favorece o surgimento da consciência e do pensamento teórico e desenvolvem-se, entre outras funções, as capacidades de reflexão, análise e planificação mental.

O compilado conceitual expresso na obra de Vigotski remonta elaborações de intensa criticidade que vão além das categorias mais bem conhecidas, já que as pesquisas que o traduzem ainda não se deram como finalizadas. Entretanto, seus pressupostos edificam uma gama de grande contribuição psicológica. Em primeiro análise, “considera o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural” (Rego,

1995, p. 93). As características que constituem o gênero humano são produto das interações feitas no meio sócio- cultural (Rego, 1995, p. 41).

Com isso, surgem as funções mentais superiores de desenvolvimento psicológico originadas das “interações dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do Homo sapiens, com os fatores culturais, que evoluíram através das dezenas de milhares de anos de história humana” (Rego, 1995, p. 41 apud Luria. 1992, p. 60). As funções mentais elementares que são um conjunto de peculiaridades atreladas à constituição histórica biológica da espécie. Tem como fundamento suprir as necessidades mais elementares e de funcionalidade menos complexa, mais atrelada às bases materiais do aparato biológico como o cérebro, o órgão do corpo principal da atividade mental humana. Sua funcionalidade extrapola as necessidades elementares já que possui como característica importante que é a plasticidade cerebral, moldada através do meio sócio-histórico do ser humano (Rego, 1995, p. 42 apud Oliveira, 1993, p. 24), mas constituída, também como resultado de processos evolutivos da natureza humana. Já as funções psicológicas superiores decorrem “das transformações condicionadas pela atividade que sustenta a relação do indivíduo com seu entorno físico e social, ou seja, resultam engendradas pelo trabalho social.” (Martins; Abrantes; Facci, 2016, p. 15)

Especificidades do processo de humanização e incorporação cultural, como retrata Vigotski (2000, p.42), tem estreita relação com o uso de signos e instrumentos provenientes do substrato histórico-cultural humano. Tal necessidade reverbera na “estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura.” (Vigotski, 2000, p.34) Mais adiante este processo irá se encorpar na medida que:

[...] a criança expande os limites do seu entendimento através da integração de símbolos socialmente elaborados (tais como: valores e crenças sociais, conhecimento cumulativo de sua cultura e conceitos científicos da realidade) em sua própria consciência. (Vigotski, 2007, p. 157)

O ser humano, normalmente, se encontra em meios pelo qual é possível a intermediação com as representações simbólicas que, por sua vez, produzem processos superiores de desenvolvimento. Um fator fundamental que caracteriza como tal movimento pode ocorrer é o pressuposto que “toda a função intrapsíquica foi, antes, uma função interpsíquica.”(Tunes, 2015, p.8). O desenvolvimento psicológico humano depende, fortemente, destas atribuições, validando a importância da sociabilidade e convivência social.

A categoria de mediação simbólica ilustra o uso de instrumentos e signos como terceiro elemento ou a incorporação de um estímulo auxiliar para situações pertinentes. Bem como exemplifica Oliveira (1997, p.27):

[...] no exemplo da vela, o estímulo (S) seria o calor da chama e a resposta (R) seria a retirada da mão. Numa relação direta entre o indivíduo e a vela, é necessário que o calor provoque dor (isto é, algum tipo de representação mental do efeito do calor da chama) ou o aviso de outra pessoa sobre o risco de queimadura seriam elementos mediadores, intermediários entre o estímulo e a resposta.

Vigotski (2000, p.144) diálogo com Stern⁴ para corroborar que no desenvolvimento da fala na criança, há um cruzamento em ambas as linhas do desenvolvimento (filogênese e ontogênese), produzindo conclusões fundamentais para explicar a relação entre pensamento e linguagem. Uma delas é a noção de que a “fala se torna intelectual e a pensamento se torna verbal” (Vigotski, 2000, p.144), isso denota elementos importantes ao compreendermos a relação entre a palavra com estrutura externa e interna, já que lança a tese que:

[...] a palavra é para a criança antes uma propriedade que um símbolo do objeto: que a criança assimila a estrutura externa antes que a interna. Ela assimila a estrutura externa: a palavra- objeto, que já depois se torna estrutura simbólica. (Vigotski, 2000, p.145-146)

⁴Wilhelm Stern (1871-1938) – psicólogo e filósofo alemão, autor de obras clássicas sobre psicologia da criança. Suas obras abarcam um amplo espectro de questões da psicologia geral, da psicologia genética, da psicologia aplicada e da psicologia diferencial. Foi pioneiro no estudo das diferenças individuais e introduziu o conceito de quociente intelectual (QI). (N.T).

Para compreender a relação entre desenvolvimento e aprendizagem é necessário se aprofundar no artigo “Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar” presente na obra “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem”, feito pelo trio Vigotski, Luria e Leontiev, resultou reflexões importantes atreladas a contradição entre desenvolvimento e aprendizagem na criança. Divide diferentes perspectivas em três teorias. A primeira concebe os dois processos como completamente independentes entre si. A segunda expõe que a aprendizagem é desenvolvimento, ou seja, “o desenvolvimento está para aprendizagem como a sombra para o objeto que a projeta” (Vigotski, 2017, p.105). E o terceiro grupo ratifica as duas concepções anteriores, preservando suas leis fundamentais. Ela se ajusta às duas formas de conceber a relação aprendizagem e desenvolvimento.

O artigo faz definições importantes reelaborando as afirmativas anteriores com base no seguinte fato: a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. O que permite compreender que existem certas aprendizagens extremamente importantes, relacionadas ao desenvolvimento psicointelectual da criança que antevêm a idade escolar. Vigotski denominará a relação dos processos ligados ao desenvolvimento do sistema nervoso central com a aprendizagem como uma relação recíproca. Os dois não estão em contato ou projetados um sobre o outro, mas ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança. Concebe a existência de uma “relação de dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica, [...] que não pode ser explicada por uma única fórmula especulativa apriorística.” (Vigotski, 2017, p.116-117).

O conceito de desenvolvimento vincula-se com as especificidades da zona de desenvolvimento iminente, cujo

O limiar da zona de desenvolvimento iminente, por um lado, foi esboçado por L. S. Vigotski. É o nível de desenvolvimento atual. Por outro lado, como destaca o autor da psicologia histórico-cultural, se a criança não pode fazer algo com a ajuda externa, isso significa que um dado conteúdo está fora da zona de desenvolvimento iminente. (Kravtsov; Kratsova, 2021, p. 40)

A perspectiva de desenvolvimento está fortemente atrelada ao conceito de zona de desenvolvimento iminente pela sua função no plano desenvolvimental. Como já dito, a instrução precede o desenvolvimento, portanto a importância da educação formal no cenário psicológico de aprendizagem e desenvolvimento. Inclusive é essencial destacar a nomenclatura de períodos da educação escolar como fases psicológicas imprescindíveis para o desenvolvimento, tais como: jogos de papéis e atividade de estudo.

A teoria histórico-cultural não só criou possibilidades de explicação psicológica dos nuances do desenvolvimento humano como contribuiu, indiretamente, para a formação dos profissionais da educação que se preocupam com as congruências do trabalho pedagógico. Captar os indícios teóricos que referenciam e caracterizam os processos educacionais tornam-se imprescindíveis para estabelecer um vínculo valorativo ao exercício investigativo. Não só busca preencher as lacunas ainda não tensionadas, como pode vir a dar suporte epistemológico o suficiente para criar novas possibilidades pedagógicas nas mais diversas situações onde o professor possa se encontrar. Portanto, compreender pontos de conformidade da prática pedagógica de base histórico cultural é um dos objetivos deste trabalho. Transpondo conhecimentos basilares já muito conhecidos na comunidade docente para pôr em evidência sob a égide de uma das teorias psicológicas mais usuais na atualidade educacional.

O papel da educação escolar na perspectiva histórico-cultural promove discussões acerca da promoção educacional configurada a processos de desenvolvimento humano. Dessa forma, cabe salientar que “não são quaisquer modelos pedagógicos que se colocam efetivamente a serviço do desenvolvimento psíquico, uma vez que, como preconizado por Vigotski, não são quaisquer aprendizagens que o promovem.” (Martins, 2013, p. 270) Com isso, é necessário destacar a importância do vínculo da teoria histórico- crítica como fundamento teórico pedagógico mais próximo, em termos epistemológicos, que contribua nas análises sobre a educação escolar e o desenvolvimento psíquico dos indivíduos.

Se a constituição humana se faz a partir das condições objetivas da humanidade e sabe-se que nelas há a variável da desigualdade. Tem-se como objetivo escolar a superação destas desigualdades, já que como fundamento essencial está a “apropriação do conhecimento historicamente sistematizado - o enriquecimento do universo de significações - tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes” dos fenômenos. (Martins, 2013, p. 272) O que implica supor que toda a programação curricular escolar é responsável pelos conhecimentos clássicos da humanidade que estão vinculados ao conhecimento para além das necessidades imediatas do cotidiano. Já que “essas relações imediatas limitam-se ao plano da adaptação à lógica do capitalismo, o que é coerente com a visão de mundo que fundamenta a pedagogia das competências.” (Duarte, 2016, p. 16)

É importante frisar que o papel da escola está na efetividade da formação humana com introjeções de “comportamentos complexos culturalmente formados.” (Martins, 2013, p. 271) A relação dialética estabelecida neste plano está fortemente ligada ao conceito de internalização presente na teoria histórico-cultural. Martins (2013, p. 271) apresentou-o dizendo que:

[...] se interpõem entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas); o que significa dizer que instituem-se a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas a cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja por meio de processos educativos.

Assim, se concebe a relevância dos processos educativos na transformação de um ser hominizado, configurado por cadências biologizantes, para um ser humanizado que se constitui na relação do homem com as apropriações culturais. Ou seja, é aquele que transforma e é transformado pelo universo simbólico das relações existentes. A educação escolar prevê tal movimento, porém, sabe-se que “nem toda a aprendizagem é, de fato, promotora de desenvolvimento” (Martins, 2013, p. 278). Os conteúdos que perpassam o trabalho educativo escolar devem ser, intencionalmente, voltados aos saberes científicos, já que necessitam esclarecer o objeto do conhecimento posto em análise. Portanto, os docentes que se ocupam,

somente, dos conhecimentos cotidianos, assistemáticos e simplistas, ferem o objetivo maior da educação escolar que é garantir que os sujeitos se apropriem do conhecimento historicamente produzido pela sociedade, ou seja, os conhecimentos clássicos.

Assumir uma postura crítica diante do trabalho educativo subjaz um “planejamento intencional de forma e conteúdo, ações didáticas e saberes historicamente sistematizados [...]” (Martins, 2013, p. 279) Para isso, é notório considerar no planejamento alguns elementos conceituais da teoria histórico-cultural, bem como as zonas de desenvolvimento, as funções psicológicas superiores e as atividades- guias da periodização desenvolvimental. Um planejamento de base histórico-cultural se apoia em elementos constituidores do desenvolvimento humano e da aprendizagem. Ao contrário de ensinamentos meramente mecânicos e utilitários, cuja preocupação está em aprender a dominar conceitos sem a preocupação de garantir “o estabelecimento de relações internas entre funções psíquicas, convertidas em operações mentais, em conceitos e práticas”. (Martins, 2013, p. 286)

A organização da metodologia de ensino é outra categoria a ser considerada mais especificamente, relacionada ao ponto de partida e ao ponto de chegada em cada aula. É na organização metodológica que se dá a relação entre perspectiva epistemológica em consonância com as atividades pedagógicas. Vigotski (apud Martins, 2013, p.287) compreende que o bom ensino:

[...] se adianta ao desenvolvimento para poder promovê-lo não significa “ensinar” a criança aquilo que ela ainda não é capaz de aprender, mas inserir o ato do ensino nas relações mútuas entre as possibilidades e limites que se põem de manifesto no desempenho da criança, limites que uma vez superados, avançam em forma de novas possibilidades.

Tal mecanismo representa a dinâmica entre o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente, muito bem vista como caminho metodológico de ensino. Martins (2013, p. 286) explica que “o nível de desenvolvimento real aponta para as conexões interfuncionais já estabelecidas pela criança, que podem ser identificadas pelas tarefas e ações que ela realiza por si mesma.” Em outras palavras,

são as aprendizagens já consolidadas, porém, sob o horizonte do trabalho da área do desenvolvimento iminente, isto é, “na direção de outras e mais complexas relações interfuncionais.”(Martins, 2013, p. 287) É neste meio tempo entre o que se sabe para o que está por vir que o ensino atua e é responsável pela mediação pedagógica que exerce.

No que tange a centralidade do ensino no desenvolvimento dos processos funcionais é importante destacar que a “natureza da atividade escolar promove modificações na organização de todo esse processo, convertendo-o em premissa e ao mesmo tempo resultado da aprendizagem.” (Martins, 2013, p. 302) Possibilita perceber a importância em organizar o trabalho educativo sob a égide do desenvolvimento das funções psicológicas superiores - sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação e emoção/ sentimento. Dessa forma, a organização pedagógica sob a perspectiva histórico-cultural deve preocupar-se com a caracterização dos processos funcionais presentes na prática pedagógica.

Ao compreender que tais fundamentos são fundamentais para a construção de conceitos. Pensar processos de instrução escolar para a atividade guia de estudo requer posicionamentos sobre, como especifica Martins, Abrantes e Facci (2016, p.26) “a prática pedagógica compreendida dessa maneira assenta-se na articulação interna entre condições objetivas de ensino e condições subjetivas de aprendizagem expressas nos distintos períodos de vida.” O que se adequa nas especificidades da organização metodológica de ensino, na visão histórico-crítica: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social.

3 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A partir dos pressupostos que destacamos anteriormente e refletindo sobre o percurso histórico da abordagem histórico-cultural no Brasil – desde a década de 1980 -, e em Santa Catarina, mais especificamente a partir de 1990 com a construção e implantação de uma proposta curricular alicerçada nos fundamentos do materialismo histórico-dialético e na teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano ainda recém chegada naqueles idos. Neste trabalho, investigou-se sobre a prática pedagógica com os anos iniciais declaradamente orientadas por esta matriz teórica nos limites geográficos do Estado de Santa Catarina. Assim, assumindo um caráter de pesquisa bibliográfica, exploratória e documental na medida em que estuda teses e dissertações como documentos portadores de resultados de pesquisa, realizou-se uma busca na plataforma BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações com os seguintes descritores: “Educação Escolar em Vigotski”, “Anos Iniciais do Ensino Fundamental” e “Santa Catarina”. Utilizou-se “and” como indicador booleano na pesquisa exploratória que, no primeiro momento, resultou nove estudos, sendo cinco teses e quatro dissertações. Dessas, com base nos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados para análise dois trabalhos, sendo uma dissertação e uma tese. Os critérios de inclusão e exclusão estiveram relacionados ao marco temporal, entre os anos de 2013 a 2023, e geográfico, pesquisado no território catarinense. Dentre os estudos selecionados, a tese, ““OLHA SÓ QUE LEGAL O QUE EU FIZ COM AS IDEIAS DAS PESSOAS QUE ME AJUDARAM!’ Atividade mediadora e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de crianças em idade escolar à luz da Teoria Histórico-Cultural” escrito por Adriana da Costa e a dissertação “A ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DOMÍNIOS DE SENTIDO NA LINGUAGEM CIENTÍFICA” de Débora Ferrari Martinez.

Com isso, estabeleceu-se o uso de categorias prévias em uma matriz de referência que pudesse facilitar a categorização e análise dos dados. Foram escolhidos os termos: prática pedagógica, planejamento pedagógico, método de

ensino e situações de aprendizagem. Intencionando produzir uma compreensão no que refere-se à prática pedagógica de base histórico-cultural, tem sido objeto de pesquisas no campo da educação escolar dos anos iniciais do ensino fundamental em Santa Catarina.

Foi possível observar que nos dois trabalhos analisados foram escritos com base em incursões na sala de aula. Portanto, as pesquisas são decorrentes de relatos de experiências vivenciadas em instituições escolares pelos pesquisadores. Os dois trabalhos foram realizados no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Na tese de Adriana da Costa a pesquisa de campo ocorreu em três turmas, duas no primeiro ano e uma no segundo. Já na dissertação de Débora Ferrari Martinez a inserção foi realizada em uma turma de segundo ano. Para ficar mais explicativo será nominado os trabalhos como: tese (pesquisa A) e dissertação (pesquisa B).

3.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA

É possível observar que nos dois trabalhos houve a preocupação de envolver a iniciativa das escolhas dos temas de investigação/ estudo a partir do interesse das turmas. As professoras demonstram a sua prática inicial de trabalho docente referenciando os ensejos dos educandos em análises diagnósticas para conceber o campo de interesse deles, o que poderíamos denominar de prática social inicial.

Pesquisa A:

Professora Flor: Nós planejamos perguntas mais direcionadas, em que, nas primeiras semanas, as crianças, sentadas em roda, respondem, a cada semana, três perguntas. Por exemplo: 1) De onde elas vêm? 2) Onde elas ficavam antes de estudarem no Colégio de Aplicação? 3) O que elas mais gostavam de fazer nesses espaços educativos que frequentavam? Então, toda semana, elas respondem três questões diferentes, para que possamos conhecer as experiências que as crianças trazem. Procuramos saber qual expectativa que elas têm a respeito do que farão no Colégio de Aplicação. Esses momentos também nos possibilitam saber o que elas já faziam nesses espaços educacionais. [...] E com essa dinâmica é possível termos uma ideia dos conhecimentos que as crianças já possuem. (Primeira entrevista). (p.231-232)

Pesquisa B:

Muitas atividades que serão apresentadas nesta dissertação são parte desse percurso pedagógico. Como vimos acima, o 2º ano B optou por investigar “O Matagal do Colégio de Aplicação”. No contexto particular do que essa turma

produziu, temos a dizer, ainda, que essa escolha se deveu, em muito, à descoberta de uma ossada de gambá no pátio da escola. Isto suscitou o interesse dos alunos para conhecerem melhor a área verde do entorno do Colégio de Aplicação e que tipo de fauna e flora estão presentes nesse espaço urbano que é o campus da UFSC. Ficou então acordado entre alunos e professora que este seria um tema a ser estudado e assim foi organizado o projeto de pesquisa no que competia a ações do professor e dos alunos. (p.142)

Mesmo havendo o foco em temas diferentes é possível identificar uma similaridade em ambas as práticas no que diz respeito à perspectiva teórico-metodológica dos docentes. O que provoca relacionar as expectativas da teoria histórico-cultural nos nuances presentes do fazer pedagógico. Bem como destaca Martins, Abrantes e Facci (2016, p. 45)

É importante esclarecer que nem tudo o que o sujeito faz é atividade. A atividade humana é sempre movida por uma intencionalidade e busca responder a uma necessidade. Para que a necessidade possa ser satisfeita, ela precisa encontrar um objeto que a satisfaça. Não obstante, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra sua determinação. Uma vez que a necessidade encontra sua determinação no objeto (objetiva-se nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade (Leontiev, 1978, p. 108)

Tal apontamento interpela como são desenvolvidas as atividades de caráter histórico-cultural, já que sinaliza para a existência de uma necessidade, vínculo ou interesse do sujeito para com o objeto da atividade. O que sugere as práticas descritas acima, desenvolvidas com o propósito de proporcionar o motivo da atividade quando, na pesquisa A, busca fazer um levantamento dos conhecimentos prévios, compreender as especificidades de cada sujeito, seus gostos, atividades de rotina e suas expectativas. O que, no caso da pesquisa B, é inferido em um evento ocorrido no pátio da escola, quando se descobre a existência de uma ossada, mobilizando inúmeros processos internos e externos.

Outro elemento possível de ser alcançado é a articulação com a situação social de desenvolvimento. Tal conceito está vinculado, de acordo com Martins, Abrantes e Facci (2016, p. 56-57), às teses que caracterizam a configuração interna do processo de desenvolvimento ou estrutura da idade em cada período da infância (neoformações; situação social de desenvolvimento como ponto de partida;

reestruturação da situação social de desenvolvimento). Para as autoras (2016, p.56), “[...] o meio não é tomado como um entorno, externo à criança e independente delas. Essa relação que se estabelece entre a criança e o meio social é denominada de situação social de desenvolvimento.” O ato de conceber o entorno social em que ela está, pressupõe referendar que a realidade social é propulsora de desenvolvimento.

3.2 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

Observa-se que em ambas as pesquisas exploram o planejamento de formas variadas.

Pesquisa A:

Observa-se que as professoras apontam a importância de planificar o desenvolvimento das atividades educativas. Os encontros quinzenais para pensar os projetos, avaliar o andamento do trabalho e definir as estratégias que irão desenvolver com as crianças dos primeiros anos são uma prática presente na atividade de ensino das professoras Antônia e Flor. As professoras Helena e Flor também destacam a importância do planejamento que elaboram a cada início da semana. Helena sinaliza o cuidado que tem ao observar a reação das crianças diante das tarefas planejadas, procurando modificá-las quando percebe pouco interesse por parte delas pelos assuntos em pauta ou falta de entendimento das tarefas propostas. (p. 238)

Pesquisa B:

A organização didática da Educação Geral pode ser compreendida com base no Plano de Ensino, documento que regula as atividades docentes para cada ano do ensino fundamental. Para cada etapa, os professores, em suas respectivas disciplinas, organizam um plano de ensino a ser entregue à Direção de Ensino do CA, a fim de organizar o trabalho pedagógico da escola e disponibilizar os documentos à comunidade escolar. O Plano de Ensino da Educação Geral do 2º ano, em 2013, foi organizado coletivamente por três professoras que trabalhavam com essa mesma faixa etária. Esse plano prevê a organização do trabalho pedagógico para as quatro disciplinas que compõem a Educação Geral, detalhando objetivos de ensino, conteúdos, modo de avaliação, entre outras informações que o professor considere relevantes no planejamento anual. (p.139)

Há referência sobre a importância do planejamento como organização prévia do trabalho pedagógico. A pesquisa A refere-se aos diferentes tipos de planejamento e como são organizados, mais especificamente sinaliza para planos quinzenais como orientação temporal. Além de viabilizar os possíveis contratempos adicionando espaço para alterações se assim for necessário. Já a pesquisa B faz menção há uma

organização a longo prazo, o plano de ensino, se comporta como a linha dorsal do planejamento pedagógico.

3.3 MÉTODO DE ENSINO

A questão do método de ensino foi pouco discutida nos textos. Pode-se dizer que não houve uma preocupação especial nas discussões atreladas à metodologia. Foi possível notar algumas sinalizações indiretas através das especificidades das práticas pedagógicas levantadas, mas ainda assim não ficou claro atribuir um eixo específico para como se trata a relação teórico- metodológica na perspectiva histórico-cultural para os anos iniciais. Procurou-se, portanto, fazer menção aos indícios e a partir deles inferir possibilidades explicativas.

Pesquisa A:

Nota-se que a professora Helena procura ouvir o que as crianças já sabem acerca do assunto em pauta e apresenta outras informações para ampliar o entendimento delas. A forma com que a professora Helena conduziu a aula demarca a intenção de valorizar o que as crianças já sabem e de ampliar o conhecimento delas com outras informações, fazendo-as pensar a respeito do objeto em estudo. (p. 306)

Pesquisa B:

Com base na percepção de um entusiasmo diferenciado dos alunos por tal questão, a realização de um trabalho pedagógico focado na questão da decomposição de seres vivos foi delineando-se. O planejamento organizado previu a leitura e conseqüente debate de textos de divulgação científica (ANEXOS A, B e C) e informativos (folheto) (ANEXO D) , observações do espaço geográfico que é o Matagal, visita de um especialista na área das ciências biológicas que forneceu informações sobre o tema, experiências sobre decomposição da matéria orgânica e produção de registros sobre as observações realizadas. (p. 146)

Os excertos anteriores demarcam um dos momentos/etapas de uma aula, o que se vincula diretamente à composição metodológica da aula. Para a teoria histórico-cultural, os textos relatam momentos onde atua-se a zona de desenvolvimento iminente que é:

A distância entre o nível atual de desenvolvimento da criança, que é determinado com a ajuda de testes que são resolvidos pela criança de maneira independente, e o nível de um desenvolvimento possível que

também é determinado com a ajuda de testes, mas que são resolvidos pelas crianças sob a orientação do adulto. (Prestes; Tunes, 2018, p. 162 apud Vigotski)

As declarações das pesquisas mobilizam reflexões sobre a intervenção pedagógica em situações de construções de entendimentos, a relação dialética de empoderamento do conhecimento espontâneo para a sistematização do conhecimento científico. O próprio momento intermediário que vincula a instrução como impulsionadora de desenvolvimento, bem como previa Prestes e Tunes (2018, 162) quando afirmam que só acontece quando “se apoia nas funções não amadurecidas, nas que ainda não finalizaram seu amadurecimento, não no desenvolvimento de hoje, mas no de amanhã.” Esta prerrogativa possibilita compreender em que lugar está a relação entre instrução e desenvolvimento, um eixo importante na teoria vigotskiana, já que:

[...] o conteúdo da zona de desenvolvimento iminente (saberes opacos ou nebulosos), com ajuda externa, transforma-se em conteúdo de desenvolvimento atual e adquire um caráter de saberes e conhecimentos autênticos. (Vigotski, 2021, p.35)

3.4 SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM: A ELABORAÇÃO CONCEITUAL EVIDENCIANDO NEOFORMAÇÕES

Foi possível perceber uma gama extensa de relações que envolvam as situações de aprendizagem. A primeira delas vincula-se aos processos de formação conceitual presentes nos seguintes excertos:

Pesquisa A:

Para a Teoria Histórico-Cultural, no curso do desenvolvimento dos conceitos científicos, ocorre o processo de reconstrução do pensamento espontâneo da criança. Nota-se que André (6 anos), além do interesse em saber mais a respeito da palavra ‘previsão’, demonstrou compreensão acerca dessa expressão ao utilizá-la em um contexto diferente do que havia mobilizado a turma. (p.277)

Pesquisa B:

Cláudio amplia seu vocabulário pela mediação da professora quando esta ensina ciências naturais na escola, mas na experiência concreta e na relação com a experiência da escrita é possível observar a construção conceitual de enunciados do discurso das ciências para além do que disse ou diz a professora em sala. Cláudio faz referência

a cocos e bacilos em seu relatório, ciente de que se trata de elementos que compõem o universo de bactérias decompositoras. O uso desse vocabulário aproxima-se do que Vigotski (2000a) chamou de pseudoconceitos, pois apesar de Cláudio ser capaz de lidar com um nível de generalização e de abstração bastante elaborado como nas nomações próprias do discurso científico da Biologia, como é exemplo o uso de termos como “cocos”, “bacilos”, “fungos”, em seu relatório atual, ainda não temos elementos para afirmar que Cláudio compreende toda complexidade envolvida na compreensão desses conceitos. O aluno cita também que “o pão tava com 16% de fungos”, ainda não compreendendo que os seres decompositores já estão sobre o alimento mesmo antes das primeiras manifestações visuais de bolor, mofo etc. Conforme já afirmamos, um conceito científico é considerado uma generalização de segunda ordem, formulada com base em conceitos advindos de experiências colhidas no cotidiano ou outras além delas (Vigotski, 2000a). Cláudio, ao utilizar a escrita, se vale, portanto, dos conceitos que domina sobre o tema do relatório e, pela escrita, elabora, enunciados apreendidos na atividade com ciências naturais, bem como, concomitantemente, vai apreendendo o gênero do discurso relatório em ensino. Todas essas ações efetuadas, certamente, com a mediação de professoras e colegas. (p.172)

Nota-se que a imanência da formação conceitual está fortemente presente nos dois trechos pela capacidade de André em envolver a palavra “previsão” em outros contextos e pela forma em que Claudio faz referência em seu relatório com os termos “bacilos” e “cocos” (termos científicos). Ademais, a situação em que Claudio busca explicar a porcentagem dos fungos no pão já sinaliza para a busca por levantamento de hipóteses sobre o objeto estudado, a nosso ver, sugere, ainda que embrionariamente, o aparecimento de neoformações. Esclarece Vigotski que

Entendemos por formações novas o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em que cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida externa e interna, todo o custo do seu desenvolvimento em um período dado. (Martins; Abrantes; Facci, 2016 apud Vigotski, p.255)

É possível conceber as neoformações como o lugar onde se estabelece novas formações psíquicas atribuídas, a partir do que emerge da situação social de desenvolvimento. Sempre relacionada a processos de modificação atual de desenvolvimento, as neoformações “estabelecem os períodos de viragem do desenvolvimento: os choques entre os ganhos de desenvolvimento - confronto que produziu novos comportamentos na criança [...]” (Martins; Abrantes; Facci, 2016, p.

54) O que pode-se atribuir às crises psicológicas, um conceito próprio da teoria histórico-cultural que explica as fases de modificação do desenvolvimento.

Outro elemento para ser compreendido é um dos momentos que compõem a formação conceitual. Vigotski (2008, p. 72) irá atribuir que “a formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte.” O que suscita antever que “aprender a direcionar os próprios processos mentais com a ajuda de palavras ou signos é uma parte integrante do processo da formação de conceitos.” (Vigotski, 2008, p.73-74)

Sabe-se que há vários estágios que configuram a formação conceitual. No caso da porcentagem de pães é notório a fase da formação por complexos em pseudoconceitos, a qual estabelece

Uma vez que as crianças de determinada idade pensam por pseudoconceitos, e que para elas as palavras designam complexos de objetos concretos, seu pensamento terá como resultado a participação, isto é, conexões que são inaceitáveis pela lógica dos adultos. Uma determinada coisa pode ser incluída em diferentes complexos por força de seus diferentes atributos concretos, podendo, conseqüentemente, ter vários nomes; qual desses nomes será utilizado vai depender do complexo ativado no momento. Em nossos experimentos, tivemos muitas vezes a oportunidade de observar exemplos desse tipo de participação, em que um objeto era simultaneamente incluído em dois ou mais complexos. Longe de constituir uma exceção, a participação é uma característica do pensamento por complexos. (Vigotski, 2008, p. 90-91)

O pensamento por complexos em pseudoconceitos vincula experiências de uso simbólico da palavra em momentos de trabalho/participação da criança na tomada de consciência do objeto. Vigotski (2008, p.95) afirma que “a principal função dos complexos é estabelecer elos e relações [...] dá início à unificação das impressões desordenadas, ao organizar elementos discretos da experiência em grupo, cria bases para generalizações posteriores.” O nível de generalizações e abstrações da formação por complexos provoca possibilidades de construção conceitual e intermedia a ideia de que mesmo havendo um só significado, pode-se relacioná-lo em “diversos referentes, ou significados diferentes em um único referente.” (Vigotski, 2008, p. 91) A relação interposta entre André e Claudio, pesquisa citada, está em como produzem uma atividade, cujo desenvolvimento conceitual está focado através dos usos da linguagem específica, o qual os obriga a descrever os fenômenos

experienciais com termos de uso científico. O que possibilita indícios de internalização do conhecimento científico proporcionado pela educação escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que com tal movimento intelectual haja uma maior preocupação em elaborar pesquisas de práticas pedagógicas na perspectiva da teoria histórico-cultural, pois apesar de nos documentos curriculares (Proposta Curricular de Santa Catarina) e Projetos Político Pedagógicos, haver menção da teoria histórico-cultural, existem poucas pesquisas, em território catarinense, que se ocupem de práticas pedagógicas na teoria histórico-cultural dos anos iniciais do ensino fundamental. O que se presume considerar que estas práticas existem, porém não estão sendo registradas, documentadas e pesquisadas em Santa Catarina. Portanto, deve-se considerar a importância do presente trabalho para incentivar novos processos de análise da prática pedagógica de cunho vigotskiano.

Com isso, é possível potencializar o trabalho pedagógico, empoderar o professor nas análises de atuação docente, instrumentalizando-o no seu domínio teórico-metodológico acerca do fazer responsável pelo desenvolvimento psíquico na educação escolar. Já que em muitos casos é visível a “ausência de uma formação sólida, professores e alunos resultam abandonados à sua própria sorte, guiados pelos conceitos espontâneos, cotidianos, limitados às sínteses precárias.” (Martins, 2013, p. 214)

Percebe-se, portanto, que o trabalho pedagógico tem sua gênese no esforço intelectual, intencional e volitivo. Um ato educativo depende da capacidade de sistematicidade do conhecimento científico e rigorosidade metódica de atuação. Dessa forma, precisa-se considerar a atividade docente como um movimento de intensa atividade cognitiva, interlocuções de aquisição do conhecimento e ação geradora de processos, tipicamente, humanos. Reverenciar a atitude pedagógica comprometida no desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores é uma das tarefas que qualquer pessoa deveria realizar, pois não é um trabalho fácil e simples, como muitos acreditam supor.

Por fim, destacar a importância pessoal da minha primeira oportunidade em desenvolver pesquisa, mesmo sendo um trabalho embrionário, possibilita ampliar a

formação inicial docente e contribuir para a minha alfabetização e letramento científico. Tal trabalho possui uma relevância pessoal especial, já que sintetiza a maior parte das indagações, enquanto estive no período universitário. O que provocou transformações que possibilitaram intensas trocas e elaborações internas, talvez, neoformações.

4.1.1.1.1 REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição a teoria histórico-crítica de currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção Educação Contemporânea.

ENGELS, Friederich. **O PAPEL DO TRABALHO NA TRANSFORMAÇÃO DO MACACO EM HOMEM** (1876). Trabalho necessário. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4603>> Acesso em: 10 out. 2024.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3Nc5fBqVp6SXzD396YVbMgQ/>>. Acesso em: 08 set. 2024.

KRAVTSOV, Guennadi Grigorievitch. KRATSOVA, Elena Evguenievna. A inter-relação instrução e desenvolvimento: problemas e perspectivas. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Marcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 30 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOURA, Elaine Andrade; MATA, Mayara Silva da; PAULINO, Pedrita Reis Vargas; FREITAS, Ana Paula; JÚNIOR, Carlos Alberto Mourão; MÁRMORA, Claudia Helena Cerqueira. **Os Planos Genéticos Do Desenvolvimento Humano: A Contribuição**

De Vigotski. Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano - UNITAU. UNITAU, Taubaté/SP - Brasil, v. 9, n 1, edição 16, p. 106 - 114, Junho 2016. Disponível em:<<https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/298>>. Acesso em: 22 mar. 2024.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1ª ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione. Acesso em: 03 set. 2024. , 1997.

PINO, Angel. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski.** São Paulo: Cortez, 2005, 301 p.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. **7 Aulas de L.S. Vigotski:** sobre os fundamentos da pedologia. 1ª ed. – Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOUZA, André Luiz Alvarenga de; ANACHE, Alexandra Ayach; MACIEL, Carina Elizabeth. **As contribuições filosóficas de Marx para a construção da dialética e para a filosofia.** Filos. e Educ., Campinas, SP, v.12, n.3, p. 1734-1758, set./dez. 2020. Disponível em:<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8658866>> Acesso em: 07 ago. 2024.

TUNES, Elisabeth. **Estudos sobre a teoria histórico-cultural e suas implicações educacionais.** Fractal: Revista de Psicologia, v. 27, n. 1, p. 7-11, jan.-abr. 2015. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/fractal/a/xGBDScBp4ZVndmZ4MKrKj5F/?lang=pt>>. Acesso em: 02 set. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. 4ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. LURIA, Alexander Romanovich. LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 16ª Edição – São Paulo: Ícone, 2017.

ZAMONER, Angela. **Educação escolar e o desenvolvimento de funções mentais superiores na criança: atenção voluntária**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE): Chapecó-SC, 2015. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/718>. Acesso em: 02 jul. 2023.

APÊNDICE A – Matriz de referência

Categorias	Tese	Dissertação
Prática pedagógica	<p>Ao serem questionadas a respeito das propostas que realizam no início de cada ano letivo, as professoras falaram que planejam várias situações para conhecerem quem são as crianças que compõem as suas turmas, suas vivências anteriores, o que elas já sabem, o que elas gostam e o que elas não gostam de fazer. Essas informações, somadas às entrevistas que as professoras realizam com os familiares e as crianças antes do início das aulas, contribuem para a elaboração do perfil inicial das turmas e para o planejamento das propostas que elas põem em prática ao longo do ano. (p.230)</p> <p>Professora Flor: Nós planejamos perguntas mais direcionadas, em que, nas primeiras semanas, as crianças, sentadas em roda, respondem, a cada semana, três perguntas. Por exemplo: 1) De onde elas vêm? 2) Onde elas ficavam antes de estudarem no Colégio de Aplicação? 3) O que elas mais gostavam de fazer nesses espaços educativos que frequentavam? Então, toda semana, elas respondem três questões diferentes, para que possamos conhecer as experiências que as crianças trazem. Procuramos saber qual expectativa que elas têm a</p>	<p>Destacamos, ainda, observando a tabela acima, as informações sobre as aulas de Educação Geral, destinadas a atividades em outros espaços escolares e desenvolvidas em três períodos, com horário e dia fixo para ocorrerem: Roda de Histórias, Cognoteca, Biblioteca e Brinquedoteca. Essas atividades estão previstas no Plano de Ensino dos 2^{os} anos, para o ano de 2013, em que consta: “Além das atividades curriculares desenvolvidas no espaço da sala de aula, prevemos o envolvimento de propostas semanais em outros espaços do Colégio, que sejam complementares aos objetivos de aprendizagem das crianças. No momento apontamos as seguintes atividades a serem realizadas: Biblioteca, Brinquedoteca, Roda de Histórias e Cognoteca.” (PLANOS DE ENSINO, CA/UFSC, 2013, p.3). Interessa-nos esclarecer quais são essas instâncias a fim de compreendermos a dinâmica do campo de pesquisa. (p.137)</p> <p>A Roda de Histórias é um projeto de ensino organizado coletivamente por professoras do CA/UFSC e que objetiva tornar permanente a prática de contação de histórias nos anos</p>

	<p>respeito do que farão no Colégio de Aplicação. Esses momentos também nos possibilitam saber o que elas já faziam nesses espaços educacionais. [...] E com essa dinâmica é possível termos uma ideia dos conhecimentos que as crianças já possuem. (Primeira entrevista). (p.231-232)</p> <p>Se por um lado as falas das professoras Helena, Flor e Antônia indicam a preocupação em organizar a atividade de ensino tendo como princípio a situação social de desenvolvimento das crianças, as informações a respeito dos diferentes conhecimentos que elas possuem, as interações sociais e culturais que estabelecem entre elas, as expectativas que têm quando chegam no colégio, seus interesses e afinidades, os níveis de desenvolvimento atual, por outro lado, essa prática sugere pensar de que maneira o acesso a essas informações repercute na produção de novas formações psíquicas nas crianças em idade escolar. (p.233)</p> <p>As professoras Flor, Helena e Antônia possuem tarefas diárias que incluem, além da atividade de ensino, as atividades de pesquisa e extensão. Se, por um lado, tal cenário exige que elas reservem tempos para estudar, analisar, registrar e planejar um conjunto de elementos presentes nas pesquisas que</p>	<p>iniciais da escola; criar eventos de letramento, levando em conta a relação entre oralidade, leitura e escrita e aproximar os alunos de práticas sociais de escuta e fala que ampliem o repertório literário. Semanalmente, as crianças vão à sala de outras turmas para, com elas, compartilhar um momento de contação de histórias, feito pelas professoras ou pelos colegas.(p.137)</p> <p>A Cognoteca é um espaço do CA/UFSC vinculado ao projeto de ensino, pesquisa e extensão “Laboratório de Educação Cerebral”²⁶, coordenado pelo professor Emilio Takase (CFH/UFSC). Esse projeto, conforme o site oficial, objetiva desenvolver aspectos neuropedagógicos da educação cerebral na aprendizagem, bem como possibilitar o aprendizado das habilidades emocionais e sociais durante a prática da atividade cognitiva. Tal espaço conta com jogos de tabuleiro (xadrez, damas, dominó, ludo, dentre outros), jogos individuais (encaixe/desencaixe, quebra-cabeça, tangram, dentre outros) e brinquedos cognitivo-sensoriais (aptos a estimular o tato, a visão, o olfato e a audição). O atendimento na Cognoteca é coordenado por pesquisadores e estagiárias do projeto supracitado e atende,</p>
--	---	---

	<p>desenvolvem com as crianças dos anos iniciais, o que aumenta consideravelmente a demanda de trabalho; por outro lado, o envolvimento das três professoras em tais atividades também oferece possibilidades para que o processo de análise dos fenômenos pesquisados nos projetos de pesquisa e extensão contribua com as reflexões relacionadas à atividade de ensino. (p.235)</p> <p>Se o que caracteriza uma atividade é a coincidência entre o motivo e o objetivo da ação a ser realizada, é possível dizer que o envolvimento das crianças no momento de elaboração da pauta pode ser uma estratégia para instigá-las a pensar a respeito das atividades que realizam na escola. Para a perspectiva teórica adotada nesta tese, aprender a pensar é essencial no processo de formação do pensamento teórico. (p.243)</p> <p>Os excertos das entrevistas e as descrições dos episódios apresentados acima revelam que, diante de situações inusitadas, as três professoras conseguiram reorganizar o andamento da aula, possibilitaram o envolvimento das crianças e ajudaram-nas a atribuir sentido às novas propostas que surgiram diante da imprevisibilidade presente no cotidiano escolar. (p.255)</p>	<p>por falta de espaço físico, apenas metade das crianças da turma a cada semana. Isso faz com que a frequência da criança a essa atividade seja quinzenal. (p.137-138)</p> <p>As atividades referentes à Biblioteca são desenvolvidas na Biblioteca Setorial do Colégio de Aplicação, localizada nas dependências da escola, que conta com uma sala destinada ao público infantil, com mesas e cadeiras mais baixas e o acervo disponível à altura das crianças dos anos iniciais. Essas atividades são coordenadas pela professora da turma que semanalmente leva o grupo a esse local para leitura livre ou dirigida e contação de histórias. Nessa ocasião, é facultado o empréstimo de livros às crianças.(p.138)</p> <p>A Brinquedoteca é um espaço vinculado ao projeto de ensino, pesquisa e extensão “LabrinCA (Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação)”. Coordenado pela professora Leila Lira Peters (CA/UFSC), tem como objetivo propiciar o acesso a uma variedade de jogos, brinquedos e fantasias aos alunos do ensino fundamental e permitir a expressão e a experimentação da cultura lúdica infantil. Uma vez por semana, os alunos frequentam o espaço da LabrinCA em atividades de brincadeira livre dentro da</p>
--	--	---

	<p>Para auxiliar as crianças em suas demandas individuais, a professora Helena relatou que, em alguns momentos, organiza pequenos agrupamentos, compostos por crianças que apresentam demandas parecidas. Assim, ela organiza tarefas específicas para cada um desses pequenos grupos e ajuda as crianças em suas necessidades individuais.(p.256)</p> <p>Observa-se que, na atividade de ensino, a professora Helena prioriza as situações de mediação entre crianças-crianças, quando organiza momentos para as crianças se ajudarem na realização das tarefas e mediações mais pontuais, para ficar mais próxima às crianças e ajudá-las a superar suas demandas. Em ambos os casos, não atribui às crianças a responsabilidade individual pela aprendizagem.(p.257)</p> <p>A resposta da professora Helena revela a sua preocupação em contribuir com a aprendizagem de todas as crianças da sua turma. Ela busca atender às demandas individuais e coletivas. Helena compreende que precisa pensar em estratégias diferentes para conseguir auxiliar todas as crianças em suas mais diferentes necessidades, o que revela conhecimento do papel fundamental que o docente exerce no processo de novas</p>	<p>variedade oferecida. A atividade é coordenada pela professora de Educação Geral e pela estagiária do LabrinCA.(p.138)</p> <p>Do conjunto de propostas realizadas para o ensino da escrita e das ciências, destacamos uma que foi desenvolvida com base no pressuposto de que o trabalho com iniciação científica nos primeiros anos de escolarização poderia contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita, da cidadania, de uma postura crítica, e para a organização do conhecimento pelos próprios alunos. A referência mais importante que sustentou este trabalho no 2º ano diz respeito ao trabalho de uma das professoras do grupo, Professora Marina Guazzeli Soligo que investigou, em sua pesquisa de doutorado (SOLIGO, 2011) a relação do ensino de ciências com a perspectiva Cultura, Tecnologia Sociedade (CTS). A proposta foi, então, de provocação de atividades de iniciação científica aos alunos, formuladas com base no trabalho acadêmico da professora Marina, aliadas à proposta de ensino de gêneros do discurso da esfera social da ciência. Cada professor teria liberdade de desencadear um ou outro ensino de gênero</p>
--	--	--

	<p>formações psíquicas.(258)</p> <p>A estratégia adotada pelas professoras Flor e Helena, de organizar pequenos agrupamentos para realizarem mediações mais pontuais com as crianças, indica a preocupação em promover o desenvolvimento de todas as crianças, considerando os conhecimentos já consolidados e os que estão em iminência. Planejar um tempo para contribuir de maneira mais individual com o processo de aprendizagem de cada criança demarca, mais uma vez, o compromisso das professoras com o desenvolvimento do psiquismo humano de todas as crianças que estão sob sua responsabilidade. (p.260)</p> <p>A mediação da professora Helena auxiliou as crianças a pensar na melhor maneira para registrar, no diário, uma situação vivenciada pelo colega Bruno (7 anos). Ela optou por fazer uma intervenção que favorecesse, ao mesmo tempo, o envolvimento de todas as crianças na resolução de uma situação específica, qual seja, a passagem da fala oral para a fala escrita, bem como a possibilidade de solucionar, por meio de uma ação coletiva, possíveis dúvidas individuais a respeito da formulação de parágrafos curtos e compreensíveis aos leitores. (p.270)</p>	<p>pertinente, obviamente relativos à esfera social da ciência e, a depender do tema desenvolvido por cada grupo, para o trabalho de iniciação científica. Dessa forma, cada turma (a depender do professor responsável) elaborou o seu projeto de pesquisa e com a mediação do professor iniciou ações de investigação científica. Os três temas escolhidos pelas diferentes professoras e respectivos alunos foram: “Brincadeiras e Brinquedos para Crianças” (2º A); “O Matagal do Colégio de Aplicação” (2º B) e “Os Saguis” (2º C). (p.142)</p> <p>Muitas atividades que serão apresentadas nesta dissertação são parte desse percurso pedagógico. Como vimos acima, o 2º ano B optou por investigar “O Matagal do Colégio de Aplicação”. No contexto particular do que essa turma produziu, temos a dizer, ainda, que essa escolha se deveu, em muito, à descoberta de uma ossada de gambá no pátio da escola. Isto suscitou o interesse dos alunos para conhecerem melhor a área verde do entorno do Colégio de Aplicação e que tipo de fauna e flora estão presentes nesse espaço urbano que é o campus da UFSC. Ficou então acordado entre alunos e professora que este seria um tema a ser estudado e assim</p>
--	---	---

	<p>A professora Antônia, atenta às falas de algumas crianças que estavam chegando à sala de aula, procurou, inicialmente, ouvir o que elas já sabiam a respeito do termo 'previsão do tempo', para, em seguida, ampliar a compreensão das crianças acerca dessa expressão. Nota-se que, por parte da professora Antônia, houve a intenção de acolher as crianças de maneira afetiva e ao mesmo tempo ampliar os conhecimentos que elas possuíam acerca da questão que estavam debatendo. (p.275)</p> <p>Durante o período de realização da pesquisa de campo, foi possível observar que toda semana as crianças das três turmas vivenciaram situações em que o brincar se fez presente. Para a Teoria HistóricoCultural, a brincadeira é uma atividade que exerce papel fundamental no processo de desenvolvimento do psiquismo da criança, pois lhe possibilita distintas formas de expressão, construção e reconstrução de regras, alternância de papéis e variadas experiências com o imaginário, com a fantasia, com o mundo em que ela está inserida. (p.292)</p> <p>A pesquisa empírica revelou que, uma vez por semana, as professoras Helena, Flor e Antônia levam as crianças ao Laboratório de Brinquedos do</p>	<p>foi organizado o projeto de pesquisa no que competia a ações do professor e dos alunos. (p.142)</p> <p>O projeto de estudo escolhido pelos alunos teve como foco o estudo do entorno do Colégio de Aplicação, especificamente no que se refere à fauna e à flora. As crianças intitularam esse estudo de "O Matagal do Colégio de Aplicação". Realizamos, como professora da turma, em conjunto com os alunos, um levantamento dos assuntos que eles gostariam de abordar durante o estudo, com o objetivo de estabelecer diretrizes ao planejamento da proposta de ensino pela qual se previa o trabalho com diferentes áreas do conhecimento, bem como direcionar o foco a um determinado assunto ou tema. (p.146)</p> <p>Com base na percepção de um entusiasmo diferenciado dos alunos por tal questão, a realização de um trabalho pedagógico focado na questão da decomposição de seres vivos foi delineando-se. O planejamento organizado previu a leitura e consequente debate de textos de divulgação científica (ANEXOS A, B e C) e informativos (folheto) (ANEXO D) , observações do espaço geográfico que é o Matagal, visita de um especialista na área das ciências biológicas</p>
--	--	---

	<p>Colégio de Aplicação (Labrinca). O Labrinca é uma brinquedoteca escolar cujo objetivo é possibilitar que as crianças tenham acesso a uma diversidade de jogos e brinquedos e possam experimentar a livre expressão e os elementos que compõem a cultura lúdica da infância (PETERS, 2017). Nesse espaço, crianças e professoras compartilham momentos em que as brincadeiras são organizadas e decididas pelas crianças. O adulto assume o lugar de quem é convidado, ou não, pelas crianças a participar das brincadeiras. No Labrinca são as crianças que escolhem do que, como, com o que e com quem desejam brincar. (p.292)</p> <p>Os excertos das entrevistas e os dois episódios apresentados acima evidenciam que as professoras Helena, Flor e Antônia planejam situações para que as crianças, que acabaram de ingressar no Ensino Fundamental, tenham o direito de brincar na escola. Elas preveem momentos para que as crianças possam estar umas com as outras em meio às brincadeiras. Sem embargo, o depoimento da professora Helena também revela a tensão vivida por ela, ao sinalizar que compreende a importância da brincadeira no processo de desenvolvimento humano, mas, ao mesmo tempo, precisa ensinar às crianças os</p>	<p>que forneceu informações sobre o tema, experiências sobre decomposição da matéria orgânica e produção de registros sobre as observações realizadas. (p.146)</p> <p>Para nossa análise selecionamos, do conjunto dessas propostas de atividade o registro de uma experiência sobre seres decompositores. A experiência consistia na observação do processo de decomposição de alguns alimentos (laranja, pão de forma e maracujá) trazidos pelos alunos e que foram acondicionados em potes de vidro e sacos plásticos totalmente fechados para observação do processo de decomposição. Ao longo das semanas, realizávamos rodas de conversa para avaliarmos os resultados da experiência e posteriormente realizarmos o registro escrito. (p.146)</p> <p>Nas anotações, os alunos foram estimulados a usar a escrita espontânea de pequenas frases com as informações principais sobre a experiência naquele dia. Salientamos que a tabela previa um espaço restrito para a escrita, o qual as crianças poderiam ampliar se considerassem necessário. Após a escrita espontânea, a professora, com auxílio das bolsistas, realizava</p>
--	---	--

	<p>conteúdos presentes na ementa do segundo ano, para que elas possam se apropriar de tais conteúdos e seguir o percurso escolar. (p.296)</p> <p>O desconforto da professora Helena demonstra sua preocupação para com o brincar, a fim de que, por um lado, ele esteja presente nas ações pedagógicas e, por outro, a atividade de ensino garanta as condições para que se forme nas crianças a atividade de estudo. Aqui é importante recordar que a atividade de estudo diz respeito à atividade principal, à atividade que guia o desenvolvimento das crianças em idade escolar e que seu principal traço é promover a constituição de uma nova formação psíquica na criança, qual seja, o pensamento teórico. Outrossim é preciso sinalizar que as ações que as crianças realizam – leitura e produção de textos, resolução de exercícios para sistematizar os conteúdos, tarefas que fazem em casa – podem, por um lado contribuir para a formação da atividade de estudo e, por outro lado, podem ser insuficientes para sua formação, pois o sentido essencial da atividade de estudo é promover mudanças no psiquismo humano.(p.296)</p> <p>O episódio acima indica que a professora Flor planejou uma proposta que fez com que as crianças se obrigassem a</p>	<p>intervenções em aula com o intuito de auxiliar na elaboração das frases, dúvidas gramaticais ou mesmo na escrita de palavras, para aqueles que ainda não dominavam a escrita alfabética. (p.147)</p> <p>Os alunos Sófi e Paulo, em especial, trouxeram para esse diálogo suas vivências pessoais, relacionando uma atividade escolar com um evento cotidiano em suas casas. Assim que a professora possibilitou à turma fazer comentários sem uma pergunta que direcionasse a resposta, os dois alunos posicionaram-se por meio do relato de suas vivências. Tomando como base o episódio, podemos inferir que os sujeitos buscaram na vivência cotidiana, em suas histórias pessoais de outros ambientes sociais, a base conceitual (pensamento) para compreender o processo de apodrecimento dos alimentos. (p.149)</p> <p>O evento discursivo que aqui passamos a nominar de texto coletivo exemplifica a prática docente de ensino da escrita na qual a professora assume o papel de escrevente e ao mesmo tempo de coordenadora, das manifestações verbais do coletivo dos discursos de alunos, circulantes no espaço</p>
--	--	---

	<p>pensar em alternativas para solucionar o desafio de criar as regras de um jogo. Tal proposta gerou um desconforto inicial nas crianças, que disseram que essa seria uma tarefa muito difícil. Todavia, o fato de acharem a tarefa difícil não as impediu de realizar o que foi proposto, ao contrário, elas se sentiram desafiadas a fazer o que a professora havia solicitado. Ao alcançarem o objetivo proposto, adultos e crianças dão indícios de que estavam em atividade: a professora Flor, em atividade de ensino; e as crianças, em atividade de estudo. O episódio evidencia que a professora Flor incentivou as crianças a pensar a respeito do desafio que ela propôs e auxiliou-as com dicas e questionamentos, para que conseguissem realizar a tarefa de elaborar as regras de um jogo. (p. 301)</p> <p>Nota-se que a professora Helena procura ouvir o que as crianças já sabem acerca do assunto em pauta e apresenta outras informações para ampliar o entendimento delas. A forma com que a professora Helena conduziu a aula demarca a intenção de valorizar o que as crianças já sabem e de ampliar o conhecimento delas com outras informações, fazendo-as pensar a respeito do objeto em estudo. (p.306)</p> <p>Tendo como premissa que a aprendizagem é o motor do</p>	<p>da sala de aula. Nesse processo em que assume o papel de escrevente do grupo (escritor privilegiado) sintetiza ideias do coletivo, todavia é também “seletiva” diante dos enunciados proferidos, uma vez que acaba selecionando certos enunciados em detrimento de outros que por ventura considere pouco oportunos para a escritura do tema e ao processo de ensino em pauta. (p.181)</p> <p>A produção de um texto escrito com o coletivo da turma e fruto de um diálogo de certo modo dirigido, porque centrado na voz da professora, aparece como prática de linguagem escolarizada, com o objetivo de levar o aluno a atuar com e sobre a língua escrita pela oralidade, na negociação de ideias com o outro – professora e colegas. Na etapa de alfabetização, essa prática de ensino da escrita de “textos coletivos” constitui-se forma de explorar aspectos da complexa relação entre linguagem oral, leitura e escrita. Como evento de letramento, esse tipo de prática pedagógica, no âmbito do planejamento do trabalho direcionado à turma do segundo ano, sujeitos da pesquisa, tinha o objetivo de “socializar o conhecimento da escrita com os estudantes com a mediação do professor” (Plano de Ensino - CA/UFSC, 2013, p. 2). (p.181)</p>
--	---	--

	<p>desenvolvimento, o episódio acima sinaliza que a mediação da professora caminha no sentido de promover o desenvolvimento psíquico das crianças. Isso é possível observar quando ela considera as relações que as crianças estabelecem com o objeto de estudo, bem como quando, por meio do ensino colaborativo, adianta-se ao que elas já sabem, provendo-as dos níveis de ajuda necessários para engendrar novas aprendizagens. (p.306)</p> <p>O tempo reservado pela professora Helena para que as crianças exponham suas ideias e questionamentos também é revelador de que a dinâmica que abarca a atividade de ensino está voltada para um trabalho que privilegia uma organização de tempos e espaços em que a escuta atenta às observações e indagações das crianças é prioridade. Possibilitar às crianças momentos para compartilharem seus entendimentos e questionamentos acerca de um objeto ou fenômeno é fundamental para o processo de superação de um ensino pautado no pensamento empírico, a fim de formar nos estudantes o pensamento teórico. (p.306)</p> <p>Aqui é possível destacar também que o interesse demonstrado por Dênis a</p>	<p>A parceria com os outros sujeitos no ato da escrita pode contribuir sobremaneira para a valorização dos processos coletivos de construção do conhecimento (no caso, a escrita textual), bem como para a mediação de processos próprios à aquisição da linguagem escrita. Uma prática pedagógica que leve à legítima alternância de vozes no momento de construção coletiva de uma produção textual, efetiva-se como uma possibilidade de dar voz ao sujeito-aluno e legitimá-la agregando-a ao tecido textual em elaboração, mas é bom ressaltar que a voz do professor mediador não deixa de ter caráter didatizado (em grau mais ou menos intenso), levando à formulação de certo produto até certo ponto, um tanto regrado. (p. 190)</p> <p>Em certo momento do evento “texto coletivo”, a fala de Alexandre no turno 42, nos chama a atenção pois o aluno lança mão da palavra “cheeto” (tipo de alimento) como forma de elaborar o conhecimento sobre os formatos das bactérias, aproximando seu conhecimento de mundo cotidiano ao que circula na esfera científica. Alexandre busca reafirmar a ideia sustentada logo antes por Mati, de que algumas bactérias seriam comestíveis. E assim</p>
--	---	--

	<p>respeito do cérebro foi valorizado pela professora. Tão logo percebera que não estava conseguindo nomear o que queria saber, ela sugere que Dênis realize uma pesquisa, convida os demais colegas interessados por essa questão a fazerem o mesmo e se dispõe a ajudá-los a solucionar a dúvida. (p.306)</p> <p>Nota-se que, ao pedir que recordem o assunto que estão estudando, a professora tem o desafio de ouvir atentamente as falas das crianças, de ajudá-las a organizar o pensamento, de envolver todo o grupo na discussão e de ampliar, com informações científicas, a gama de opiniões expostas por elas. A professora atua como parceira mais experiente nesse processo de apropriação dos elementos da cultura e contribui com o processo de humanização das crianças. (p.307)</p> <p>Os encaminhamentos feitos pela professora Helena foram fundamentais para envolver as crianças no processo de elaboração do texto coletivo. Nota-se que a proposta de escrever de maneira colaborativa um texto a respeito do que aprenderam sobre o corpo humano teve um objetivo muito bem demarcado pela professora, qual seja, oportunizar às crianças o compartilhamento e a sistematização dos</p>	<p>elabora uma hipótese original: o formato cilíndrico seria um indicativo de que a bactéria poderia ser comestível, como é o “cheeto”. Conforme vimos em análises acima apresentadas, o aluno utiliza suas referências sociais, históricas, culturais próprias do discurso da vida cotidiana, no caso sua vivência pessoal de alimentação, para incrementar uma discussão na esfera escolar, efetuando aproximações entre o mundo cotidiano (mundo da vida) e o cultural (mundo da cultura). (p.194)</p> <p>Sobre o evento em análise é necessário, também, trazeremos para a reflexão o que nos diz Vigotski (2000a) sobre as relações entre pensamento e palavra, bem como aproximá-las das ideias de Bakhtin defendidas até o momento. Vigotski (2000a) defende que na idade escolar as crianças têm a possibilidade de utilizar as capacidades de síntese e generalização, pelo uso da palavra, para construir significados, sentidos e elaborar conceitos. Isso ocorre pois, segundo o autor, o pensamento “não se expressa, mas se realiza na palavra.” (VIGOTSKI, 2000a, p. 412). Portanto, é no uso dela, a palavra, que o pensamento vai constituir-se e que se desencadeiam as possibilidades de aprendizagem das crianças.</p>
--	---	--

	<p>conhecimentos adquiridos até aquele momento, o que evidencia o acento dado à resolução de tarefas de maneira colaborativa. (p.310)</p> <p>Ao analisar o episódio descrito acima, é possível observar que a professora Helena intervém no sentido de fazer com que as crianças, em um primeiro momento, voltassem sua atenção para o conteúdo relacionado ao corpo humano. Seu esforço caminha no sentido de fazer as crianças elaborarem coletivamente uma síntese do que aprenderam. (p.310)</p> <p>Nesse momento, o objeto de consciência das crianças são as informações científicas relacionadas às partes do corpo humano. Assim, a atividade de ensino foi organizada de forma que as crianças voltassem à atenção para o objeto do conhecimento: o corpo humano. (p.311)</p> <p>Não obstante, no momento de elaborarem o texto coletivo, foi possível perceber o cuidado da professora em fazer com que as crianças a pensassem também na estrutura textual. Ela chamou atenção para a importância de observarem que a coerência e a coesão são mecanismos essenciais na construção do texto. Destacou que as palavras utilizadas em um parágrafo precisam propiciar a ligação com o outro parágrafo, sinalizando</p>	<p>(p.196)</p> <p>Quando Alexandre utilizou a palavra “cheeto” deu a ela certo valor semântico, relacionado ao seu aspecto visual-formal. Ainda podemos dizer que a criança não conseguiu dar à palavra um significado sistêmico, no qual compreende a palavra na cadeia complexa de conceitos que a envolvem. A resposta do outro auxilia Alexandre não só na compreensão de categorias conceituais das palavras, mas na sua organização psíquica e na (re)elaboração de sua relação com esse alimento em seu cotidiano e no universo do conhecimento científico. Alexandre se viu envolvido em uma situação de aprendizagem colocada como zona de desenvolvimento iminente, tal qual Vigotski (1998, 2000a) a compreende. (p.196)</p> <p>Levando em conta a relação desenvolvida por esse autor entre aprendizagem e desenvolvimento, a zona de desenvolvimento iminente permite a compreensão de como uma atividade interpessoal – no caso a construção de um texto coletivo – pode tornar-se uma atividade intrapessoal – assimilada na singularidade, reorganizando os processos psíquicos já existentes. Percebemos a necessidade constante de práticas</p>
--	---	---

	<p>que a função dos conectivos é ajudar o leitor a compreender as informações escritas. (p.311)</p> <p>Nesse sentido, é possível dizer que a mediação da professora também auxiliou as crianças a desenvolver a consciência sobre como se estrutura um texto informativo. Assim, a atenção das crianças diante do objetivo inicial de registrar o que aprenderam a respeito das três partes que constituem o corpo humano é redirecionada no momento de organizar o texto, pois a professora problematiza elementos relacionados ao funcionamento da linguagem escrita, com destaque para os conectivos e a escrita ortográfica. (p.311)</p> <p>Com relação à atividade de ensino, nota-se que as mediações realizadas pela professora Helena ao incentivar e organizar as falas das crianças foram fundamentais, tanto no processo de tornar consciente a instrução dada quanto no sentido de ampliar e complexificar o pensamento delas. (p.314)</p> <p>A respeito da atividade de estudo, é possível observar que a atividade mediadora presente na ação da professora Helena foi fundamental para que as crianças pudessem atribuir sentido pessoal à tarefa que lhes foi solicitada. Compreendendo-se que</p>	<p>semelhantes a descrita acima, a fim de contribuir no processo coletivo e singular de aprendizagem, por parte das crianças, dos conceitos escolares linguístico-discursivos e do universo da Biologia. (p.196-197)</p> <p>No caso da escrita do “texto coletivo” há um interesse intrínseco, por parte do grupo, no processo de suas aprendizagens que é de comunicar-se com os colegas, conhecerem-se mutuamente, estabelecerem relação com e pela escrita. As escolhas discursivas, no geral, parecem vinculadas ao discurso das ciências, ao qual as crianças dão um tom de singularidade, especialmente por terem um interlocutor real. Nesse processo, encontram espaços para que situações de aprendizagem ocorram de forma a contribuir com os processos de desenvolvimento. (p.197)</p>
--	--	---

	<p>necessidades e motivações são elementos essenciais da atividade de estudo e que esta, por sua vez, é uma das atividades humanas que exercem papel crucial no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, pode-se inferir que a professora Helena, em sua atividade de ensino, favoreceu o processo de desenvolvimento das necessidades e motivações por parte das crianças, processo esse que contribui com a formação da atividade de estudo. (p.315)</p> <p>É possível observar que houve, por parte da professora, a preocupação em auxiliar as crianças a compreenderem a tarefa proposta e a realizarem tanto as ações presentes nessa tarefa quanto as ações de controle e avaliação. A mediação promovida pela professora fez as crianças se envolverem com a tarefa e se sentirem motivadas a contribuir com a elaboração do texto, reconhecendo-se como sujeitos ativos nesse processo, além de levá-las a perceber a ampliação dos conhecimentos acerca dos conteúdos em pauta. (p.315)</p> <p>Observar as reflexões que as crianças faziam entre elas nos leva a pensar acerca dessas situações que ocorrem cotidianamente no contexto da sala de aula e, muitas vezes, as professoras acabam não as</p>	
--	--	--

	<p>acessando, por se tratar de crianças que preferem, na maioria das vezes, não compartilhar com a turma seus entendimentos, observações e dúvidas, preferindo fazê-lo com os colegas mais próximos. (p.315)</p> <p>Por haver crianças que revelavam certo desconforto em expor suas ideias ao grande grupo, a professora Helena procurou sempre investir na aprendizagem colaborativa, para que essas crianças pudessem, aos poucos, se sentir mais confiantes em falar o que pensavam a respeito dos assuntos estudados para toda a turma. Estratégia essa que confirma a importância das ações colaborativas no processo de aprendizagem e desenvolvimento do psiquismo humano. (p.315)</p> <p>A maneira como a professora Helena orientou as crianças e incentivou Dênis a desenhar a boca em seu autorretrato sinaliza que as mediações realizadas por meio de ações colaborativas favorecem a formação da atividade na criança. Ao indicar algumas possibilidades para que Dênis conseguisse realizar a tarefa, a professora Helena, a estagiária e a aluna Emily (7 anos) explicitam um dos princípios da Teoria Histórico-Cultural, qual seja: a ação que hoje a criança realiza com auxílio poderá</p>	
--	---	--

	<p>realizar sozinha amanhã. (p.320)</p> <p>Durante o período destinado à pesquisa empírica, puderam ser observadas algumas situações em que as professoras planejaram tarefas para serem resolvidas de maneira individual, mas, mesmo nesses momentos, as crianças permaneceram sentadas em duplas. As professoras Helena, Antônia e Flor esclareceram que um dos objetivos das tarefas era fazer com que cada criança tentasse realizar os desafios sozinha, sem a ajuda dos colegas, para que elas, professoras, pudessem perceber o que as crianças já sabiam a respeito do que lhes estava sendo proposto, para avaliarem como as tarefas eram resolvidas de maneira independente. Entretanto, no decorrer das propostas, as crianças acabavam interagindo, em um movimento constante de pedir e oferecer auxílio. As três professoras perceberam a movimentação das crianças e entenderam que elas estavam em busca de ajuda, o que acabou alterando a proposta inicial. Então, aos poucos, fosse da parte das professoras, fosse da parte das crianças, as mediações se fizeram presentes nos momentos destinados à resolução das propostas de maneira individual. (p.320)</p> <p>A maneira como as professoras organizam o ensino, que inclui ações como a elaboração da</p>	
--	---	--

	<p>pauta com o envolvimento das crianças, a realização de tarefas de forma colaborativa, a reorganização do planejamento diante das situações inesperadas, diante da imprevisibilidade no cotidiano escolar e a escuta atenta às falas das crianças, podem ser reconhecidas são ações que evidenciam como a atividade de ensino favorece a constituição da atividade de estudo nas crianças recém chegadas ao ensino fundamental. (p.332)</p>	
Planejamento pedagógico	<p>A estratégia de conhecer as crianças e seus familiares antes de iniciar o ano letivo, como fazem as professoras Flor e Antônia, ou nas duas primeiras semanas de aula, prática da professora Helena, evidencia uma questão importante a ser pensada na dinâmica que envolve o planejamento docente e a formação do psiquismo humano nas crianças em idade escolar.(p.229)</p> <p>Conhecer quem são os sujeitos que compõem as turmas demarca uma preocupação com a acolhida das crianças que chegam ao Ensino 230 Fundamental e com a organização de uma atividade de ensino que tenha como referência elementos importantes a respeito da história social e cultural dessas crianças, das condições concretas que permeiam a vida desses sujeitos recém-chegados</p>	<p>A organização didática da Educação Geral pode ser compreendida com base no Plano de Ensino, documento que regula as atividades docentes para cada ano do ensino fundamental. Para cada etapa, os professores, em suas respectivas disciplinas, organizam um plano de ensino a ser entregue à Direção de Ensino do CA, a fim de organizar o trabalho pedagógico da escola e disponibilizar os documentos à comunidade escolar. O Plano de Ensino da Educação Geral do 2º ano, em 2013, foi organizado coletivamente por três professoras que trabalhavam com essa mesma faixa etária²⁷. Esse plano prevê a organização do trabalho pedagógico para as quatro disciplinas que compõe a Educação Geral, detalhando objetivos de ensino, conteúdos, modo de avaliação, entre</p>

	<p>ao colégio, bem como dos seus processos formativos. (p.230)</p> <p>As entrevistas que as professoras realizam com os familiares e as crianças podem favorecer o início da constituição de vínculos entre professoras e crianças e entre professoras e familiares, bem como ser uma fonte de informações importantes a respeito da situação social de desenvolvimento de cada uma das crianças que chegam ao colégio. (p.230)</p> <p>De acordo com os pressupostos anunciados no presente trabalho, conhecer a situação social de desenvolvimento da criança não significa conhecer apenas sua realidade imediata, seu entorno social, demanda também a compreensão de que a realidade social representa a base geradora do desenvolvimento humano. (p.230)</p> <p>Por terem contrato de dedicação exclusiva, Flor, Antônia e Helena trabalham, semanalmente, dezoito aulas com suas respectivas turmas (dois primeiros anos e um segundo). O planejamento das aulas é realizado, tanto coletiva, quanto individualmente. Ao serem questionadas a respeito da organização do trabalho docente, as professoras dos dois primeiros anos responderam que a cada início</p>	<p>outras informações que o professor considere relevantes no planejamento anual.(p.139)</p> <p>Do planejamento destinado ao 2º ano B, referente à turma objeto desta investigação, destacamos os objetivos da disciplina de Língua Portuguesa e, na sequência, os conteúdos nela abordados:</p> <p>Objetivos Desenvolver a linguagem oral e escrita em situações do cotidiano e possibilitar ao aluno a ampliação e o domínio da Língua Portuguesa e da linguagem, construídas historicamente nas relações sociais, para que atue como cidadão consciente do seu papel na sociedade.</p> <p>Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situações de intercâmbio oral, ampliando o vocabulário. <p>Relatos e audição de experiências pessoais, sequência lógica dos fatos e mensagens</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrição de personagens, cenários e objetos • Consciência fonológica: percepção dos sons das palavras e jogos com a linguagem (rimas, trava-línguas, brinquedos cantados) • Leitura, compreensão e interpretação de diferentes gêneros textuais • Compreensão da função social da escrita (forma de comunicação e de interlocução)
--	---	---

	<p>de ano letivo traçam as linhas gerais do planejamento anual. Elas também realizam o planejamento semanal e se reúnem quinzenalmente para o planejamento das propostas que realizam conjuntamente com as crianças. (p. 236)</p> <p>Professora Flor: Particularmente, eu tenho necessidade de ter uma visualização da semana. Não consigo planejar algo para muito distante, para muito tempo. Para mim é muito difícil planejar algo sem conhecer as crianças. Essa prática que as escolas têm de deixar duas semanas para o planejamento das aulas, para preparar as aulas para o ano, eu sempre tive muitas dificuldades, porque eu não conseguia planejar sem conhecer as crianças. E durante o decorrer do ano eu sinto a mesma coisa. (p.236)</p> <p>Observa-se que as professoras apontam a importância de planificar o desenvolvimento das atividades educativas. Os encontros quinzenais para pensar os projetos, avaliar o andamento do trabalho e definir as estratégias que irão desenvolver com as crianças dos primeiros anos são uma prática presente na atividade de ensino das professoras Antônia e Flor. As professoras Helena e Flor também destacam a importância do planejamento que elaboram a cada início da</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabeto • Escrita do nome e palavras • Formação de frases • Produção individual e coletiva de textos • Leitura e traçado da letra: cursiva • Análise Linguística • Ortografia • Acentuação gráfica • Sinais de pontuação • Divisão silábica <p>Como podemos observar, há, por parte dos proponentes desse planejamento (incluímos nesse grupo), a preocupação de deixar registrada a escolha da orientação teórica assumida, detalhando-a em atitudes que deem conta da linguagem como processo interacional. Por outro lado, percebemos ali manifestada uma orientação ampla para o desenvolvimento do trabalho docente, pois, mesmo os planejamentos sendo organizados coletivamente no início e ao longo do ano, há autonomia para que os diferentes professores proponham trabalhos com a leitura, oralidade e escrita, de acordo com as necessidades pontuais de cada grupo ou do próprio interesse das turmas.(p.140)</p> <p>A disciplina de ciências, no mesmo plano de ensino, apresenta os seguintes objetivos e conteúdos: Objetivos</p>
--	---	--

	<p>semana. Helena sinaliza o cuidado que tem ao observar a reação das crianças diante das tarefas planejadas, procurando modificá-las quando percebe pouco interesse por parte delas pelos assuntos em pauta ou falta de entendimento das tarefas propostas. (p.238)</p> <p>Considerando o cenário em que ocorre a atividade de ensino, é possível inferir que a estrutura organizacional da instituição tomada como campo de pesquisa possibilita às professoras superarem a ideia do trabalho alienado e passarem a constituir a docência em uma perspectiva omnilateral, perspectiva essa que visa romper com a formação unilateral promovida pela divisão tradicional do trabalho. (p.238)</p> <p>Aqui cabe dizer, mesmo que brevemente, que a formação omnilateral busca a superação de práticas individualistas e compartimentalizadas presentes em sociedades capitalistas. O movimento com que se busca superar a lógica do trabalho segmentado em dois tipos de atividades, quais sejam, a atividade intelectual e a material, caminha no sentido de promover a formação omnilateral dos sujeitos. De acordo com os pressupostos de Marx, uma vez instaurada a divisão entre a atividade intelectual e a material na sociedade capitalista, instaurou-se também a</p>	<p>Proporcionar um trabalho de observação e análise da natureza, com atenção aos aspectos do cotidiano dos alunos; Propor atividades em que os alunos possam conhecer e analisar os termos cunhados pela ciência para análise dos processos da natureza; Utilizar a pesquisa e interpretação, como forma de desenvolver a capacidade crítica em problematizar questões sobre natureza e cultura; Analisar criticamente as formas de interação com as ciências tecnológicas e midiáticas, contextualizando seu uso para atividades do cotidiano.</p> <p>Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alimentos e hábitos para uma alimentação saudável. • Hábitos saudáveis relacionados à higiene. • Observação de elementos naturais e culturais do espaço. • Meio ambiente e sustentabilidade. • Corpo humano: representação e características biológicas e culturais • Animais e seus habitats. • Cuidado e preservação da vida animal. • Tecnologias e mídia no cotidiano de hoje (p.141) <p>Para a disciplina de Ciências observa-se uma concepção ampla e crítica de ensino, em que as capacidades de pesquisar, analisar e</p>
--	--	---

	<p>formação unilateral do conjunto dos trabalhadores. (p.239)</p> <p>Para Marx (2009), a categoria de omnilateralidade pode ser concebida como um princípio da emancipação humana e elemento fundante na formação dos sujeitos. Nessa direção, no contexto da pesquisa realizada no Colégio de Aplicação, é possível afirmar que a forma como as professoras organizam a atividade de ensino de maneira colaborativa pode contribuir na constituição da práxis, isto é, na fusão entre teoria e prática, conduzindo-as a um domínio crescente e consciente a respeito das atividades que realizam com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. (p.239)</p> <p>Partindo do pressuposto de que a atividade de ensino devidamente organizada promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nos estudantes, é possível dizer que o movimento que envolve a formação de uma docência omnilateral, ao possibilitar a reflexão a respeito da prática docente, assume uma dimensão fundamental nos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem, pois, de acordo com Davidov (1987, p. 180), “[...] o ensino constitui a forma internamente indispensável e geral de desenvolvimento intelectual”.(p.239)</p>	<p>interpretar são possibilidades de abordagem com base nos conteúdos ali previstos.(p.141)</p> <p>Como foi destacado acima, o planejamento que no CA é uma prática coletiva, ao longo do ano é também avaliado pelo coletivo proponente, respeitando, evidentemente, idiossincrasias e autonomia do professor em sala de aula. De nossa parte, na relação que fizemos com parceiras de trabalho, as possibilidades de reflexão quanto ao ato pedagógico se ampliaram ao longo do ano letivo, compreendendo que a história vivida nas relações profissionais é constituída nos processos de linguagem vivenciados na interlocução com colegas. Esses processos afetam, certamente, as decisões quanto a escolhas de percursos pedagógicos, cujas relações não se fecham em um plano de ensino único e circunscrito a si mesmo, mas persegue a dimensão ampla da formação do ser social, ora criança, e por isso dimensiona o trabalho na escola para além dos horizontes particulares de uma instituição localizada. (p.141)</p>
--	---	--

	<p>A definição de objetivos, conteúdos e estratégias utilizadas pelas professoras, ações essas presentes na atividade orientadora de ensino, sinalizam que as três docentes demonstram preocupações com andamento do trabalho desenvolvido com o conjunto de crianças que compõem as turmas, ao realizarem o planejamento anual, semanal e quinzenal, bem como com a possibilidade de promover, ao longo do processo, alterações nas estratégias pensadas, ao se depararem com elementos novos, advindos dos diferentes níveis de conhecimento dos estudantes. (p.239)</p> <p>Nas entrevistas, as professoras sinalizaram a importância de envolver as crianças nas propostas que planejam, afirmando que elaborar a pauta das tardes com a colaboração das turmas é uma estratégia que, além de auxiliar no processo de inserção das crianças no Ensino Fundamental, por ser um recurso que as ajuda conhecer a dinâmica escolar, também possibilita que elas se sintam motivadas a aprender. (p.240)</p> <p>Com relação às questões pertinentes ao envolvimento das crianças nas ações pedagógicas e suas implicações no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, pode-se afirmar que o fato de haver uma organização de ensino que</p>	
--	--	--

	<p>preveja momentos para que as crianças participem da elaboração da pauta e, assim, compreendam a dinâmica e os momentos que compõem as aulas, bem como as possíveis alterações na rotina, demonstra que as professoras dão oportunidade para que as crianças participem de maneira ativa do processo pedagógico, priorizando momentos que lhes permitam, além de planejar conjuntamente algumas propostas, tomar decisões diante de situações inesperadas. (p.242)</p> <p>Ao organizar a atividade de ensino de maneira que as crianças possam propor algumas tarefas que serão por elas realizadas, as professoras lhes possibilitam o desenvolvimento do pensamento e da linguagem e lhes favorecem a constituição de motivos para aprender. (p.242)</p> <p>Quando as professoras evidenciam para as crianças a importância da pauta na organização do ensino, tal mediação cria condições para que as crianças apreendam tais modos de conduta e passem também a contribuir com o ato de planejar as tarefas que serão por elas realizadas, revelando assim que o comportamento humano resulta de um sistema dinâmico e complexo de ligações sociais que se constituem de maneira</p>	
--	--	--

	<p>colaborativa, o que evidencia que o desenvolvimento das formas superiores de pensamento deriva do processo de transformação dos meios de comportamentos sociais em meios de organização psíquica individual. (p.242)</p> <p>A prática de elaborar a pauta com o envolvimento das crianças sinaliza uma mediação cuidadosamente planejada pelas professoras para que as crianças possam atribuir significado ao conjunto de conteúdos que compõem o currículo escolar, além de superar a concepção de um ensino fundamentado na resolução de problemas práticos e no conhecimento superficial dos fenômenos estudados. (p.243)</p> <p>Aqui é preciso destacar a importância das condições concretas e objetivas que as três professoras dispõem para realizarem a atividade de ensino de maneira colaborativa, o que amplia a possibilidade de pensarem, coletivamente, em propostas que promovam o desenvolvimento psíquico das crianças e a constituição da docência na perspectiva da formação omnilateral. (p. 334)</p> <p>Tendo-se em vista a práxis presente na ação docente, a fala da professora Antônia remete à ideia de que é pelo trabalho que o homem se constitui homem,</p>	
--	--	--

	<p>ou seja, é pela atividade humana que ocorre o processo de desenvolvimento do psiquismo. Dessa maneira, pode-se dizer que é no movimento do fazer docente, em colaboração com outra professora, que Helena e Flor também se constituem professoras: é por meio da atividade de ensino compartilhada que elas se tornam professoras e podem planejar estratégias que favoreçam as aprendizagens das crianças também de maneira compartilhada. (p.335)</p>	
<p>Situações de aprendizagem</p>	<p>Durante todo período de observação foi possível perceber o cuidado que as duas professoras do primeiro ano têm com a chegada das crianças ao Ensino Fundamental. O início das tardes, nas turmas das professoras Antônia e Flor, sinalizam a intenção em proporcionar um espaço acolhedor para as crianças que saíram recentemente da Educação Infantil e estão conhecendo a estrutura, a lógica dos tempos e espaços do Ensino Fundamental. A ação das professoras revela que o cuidado e o acolhimento são dimensões essenciais do ato de ensinar e aprender. (p.224)</p> <p>Considerando-se que a criança se apropria dos instrumentos culturais, como a linguagem, os</p>	<p>Os processos de elaboração conceitual em uma determinada área do conhecimento são compreendidos com base em Vigotski (2000a) para quem o domínio da linguagem utilizada no entorno social transforma as práticas sociais em funções intrapsíquicas (VIGOTSKI, 2000a). As palavras escolhidas por Mati para produzir seus registros escritos da investigação que realizou com a turma sinalizam uma rota que o aluno vem construindo na tentativa de sistematizar um objeto do conhecimento. (p.1540)</p> <p>No registro do dia 19.09.2013, em que Mati diz “HOJE VIMOS QUE NO PÃO TINHA UM ALGODÃO” o aluno busca</p>

	<p>conceitos e as ideias, por meio das experiências sociais, culturais e históricas das quais ela participa, destaca-se a importância das ações de acolhimento que criam as condições concretas e objetivas para a constituição de tais processos. (p.224)</p> <p>Pode-se observar que as mediações feitas pelas professoras, o modo como elas garantem o envolvimento das crianças no momento de elaboração da pauta, favorecem o desenvolvimento das formas superiores de pensamento, pois elas procuram organizar e sistematizar de tal maneira os dizeres em circulação na sala de aula, por meio das análises que fazem coletivamente, que crianças e professoras tomam consciência do complexo processo da atividade mental por elas realizadas, dos conhecimentos já apreendidos e dos que ainda precisam estudar. (p. 247)</p> <p>Ao envolver as crianças no processo de organização e desenvolvimento das tarefas escolares e explicitar, no momento de recordar os assuntos em pauta, os objetos a serem ensinados e apreendidos, as professoras contribuem para que tais objetos se tornem conscientes, para quem ensina e para quem aprende. Dito de outra maneira, as mediações promovidas pelas professoras</p>	<p>comparar o que foi possível observar pela experiência vivida, com elementos que conhece, no caso o algodão, e, nessa possibilidade da resolução ao questionamento da professora, consegue produzir sentidos naquela situação de conversa pedagógica, conseguindo, possivelmente, avançar em seu processo de aprendizagem. Advoga Vigotski: “O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por determinada palavra” (VIGOTSKI, 2000a, p. 466). A palavra, portanto, tem um papel fundamental na elaboração de Mati pois é ela que condensa uma série de experiências e de significados já partilhados socialmente por essa criança.(p.154)</p> <p>Na utilização da palavra escrita, Mati avança na produção de sentidos a respeito do seu meio social, ampliando o conceito da palavra algodão. Seguindo a perspectiva teórica de Vigotski (2000a), as práticas com a linguagem – seu uso e reflexão sobre elas – permitirão ao sujeito alcançar a complexidade dos conceitos científicos em relação aos conceitos cotidianos (VIGOTSKI, 2000a). O autor</p>
--	---	---

	<p>favorecem que os objetos de ensino sejam transformados em objetos de consciência para as professoras e também para as crianças (objeto de aprendizagem). (p.247)</p> <p>Considerando que para a Teoria Histórico-Cultural as funções psicológicas superiores se formam por meio das relações sociais e culturais, primeiro no plano intersíquico e depois no intrapsíquico, como processos internalizados próprios de cada sujeito, é possível inferir que a memória, a imaginação, a lembrança voluntária, a capacidade de planejar, de tomar decisões, o pensamento abstrato e o raciocínio dedutivo são processos que vão se constituindo no desenvolvimento psíquico das crianças, quando as professoras possibilitam que elas, ao fazerem a pauta de maneira colaborativa, recordem os assuntos que estão estudando e indiquem possibilidades para a continuidade do trabalho em andamento. (p.248)</p> <p>Planejar situações para que as crianças possam se expressar, posicionar-se, recordar os assuntos em pauta e atribuir sentido ao conjunto de tarefas que realizam no contexto escolar favorece o desenvolvimento da capacidade tipicamente humana de pensar abstratamente, de aprender e elaborar conceitos científicos.</p>	<p>expõe que um dos papéis da linguagem é organizar o pensamento, permitir a generalização e a categorização na mediação dos sujeitos com o mundo. Os conceitos científicos são uma visão de mundo, uma generalização, por isso o trabalho com a linguagem não deve partir dos conceitos sobre a linguagem, mas por meio dela, do seu uso, chegar a eles, os conceitos científicos inerentes à linguagem, aos conhecimentos tratados no curso escolar. (p.155)</p> <p>Outro ponto de destaque do texto desse aluno é a forma como classifica os alimentos de acordo com o cheiro exalado por cada deles ao final da experiência: “o pão ficou fedorento o maracujá menos mas a laranja não ficou fedorenta”. O uso do termo “menos” seguido da conjunção de adversidade, “mas”, estabelece valores entre os alimentos, dando uma ideia comparativa àquele que era mais malcheiroso. Bruno estabelece a conexão entre as sentenças e consegue destacar o fato de a laranja não ter ficado malcheirosa com o uso da conjunção “mas” que estabeleceu oposição às duas explicações anteriores. (p.170)</p> <p>A escrita de Bruno neste texto indica que o aluno se vale de formas em nada simplificadas</p>
--	--	---

	<p>(p.248)</p> <p>A mediação realizada por Antônia ajuda as crianças a terem consciência do conteúdo a ser estudado, nesse caso, aprender a estrutura da base alfabética, e colabora para que elas consigam estabelecer relações entre o objetivo e o motivo da tarefa proposta, gerando com isso mudanças na atividade principal e promovendo o desenvolvimento do psiquismo nas crianças.</p> <p>(p.251)</p> <p>Dessa maneira, pode-se dizer que a ação da professora Flor foi primordial, pois, ao mediar a relação das crianças com o objeto do conhecimento, ao auxiliá-las na resolução de suas dúvidas a respeito da grafia correta de algumas palavras, ela contribuiu com o processo de apropriação, pelas crianças, dos conhecimentos elaborados e sistematizados pela experiência humana, nesse caso, o objeto da nossa cultura, a escrita. Nessa proposta, o objeto da consciência de cada criança foi a grafia correta das palavras, e elas estavam muito empenhadas e interessadas em escrever de maneira ortográfica.</p> <p>(p. 266)</p> <p>Durante o tempo que permaneceu com o grupo formado pelas cinco crianças, O esforço da professora foi promover mediações voltadas</p>	<p>para compor seu enunciado. Nesse particular, assim pensa Vigotski (2000a): “a linguagem escrita contribui para o fluxo do discurso na ordem de uma atividade complexa” (VIGOTSKI, 2000a, p. 457), mas torna-se complexa à medida que consegue ser um objeto de conhecimento que dialoga com o discurso interno e com o discurso falado. Os recursos que a criança tem que buscar para dar sentido e significado às suas produções linguístico-discursivas constituem-se na dinamicidade entre estas três formas de linguagem (discurso escrito, falado e interno). Levando em consideração essa etapa da escolarização (2º. ano do Ensino Fundamental) vemos que algumas crianças já se valem de formas elaboradas de produção de linguagem, próprias da linguagem escrita.</p> <p>(p.171)</p> <p>Cláudio amplia seu vocabulário pela mediação da professora quando esta ensina ciências naturais na escola, mas na experiência concreta e na relação com a experiência da escrita é possível observar a construção conceitual de enunciados do discurso das ciências para além do que disse ou diz a professora em sala. Cláudio faz referência a cocos e bacilos²⁹ em seu relatório, ciente de que se trata de elementos que compõem o</p>
--	--	--

	<p>ao ensino da escrita. A atividade de ensino foi organizada de forma que o objeto de consciência de cada criança fosse a escrita ortográfica, bem como as regularidades e irregularidades da linguagem escrita. As mediações da professora Flor ajudaram as crianças a terem consciência da instrução recebida. (p.266)</p> <p>Outro destaque diz respeito à maneira como as crianças se envolveram com as tarefas que a professora Flor havia planejado para aquele momento. As crianças que estavam fazendo teatro com os fantoches e as que estavam desenhando ou modelando com a massinha, inclusive as cinco crianças envolvidas com a escrita de algumas palavras, estavam muito empenhadas em seus afazeres. Apesar de haver na sala objetos que chamavam muito a atenção das crianças, como, por exemplo, fantoches e massa de modelar, o grupo de crianças que a professora Flor estava auxiliando permaneceu focado na tarefa que lhe foi atribuída, demonstrando interesse em montar palavras com as letras emborrachadas e grafar corretamente as palavras escolhidas. É possível inferir que a maneira com que a professora Flor organiza a atividade de ensino e trata as dúvidas das crianças contribui para que elas se envolvam com as tarefas propostas, consigam solucionar</p>	<p>universo de bactérias decompositoras. O uso desse vocabulário aproxima-se do que Vigotski (2000a) chamou de pseudoconceitos, pois apesar de Cláudio ser capaz de lidar com um nível de generalização e de abstração bastante elaborado como nas nomenclaturas próprias do discurso científico da Biologia, como é exemplo o uso de termos como “cocos”, “bacilos”, “fungos”, em seu relatório atual, ainda não temos elementos para afirmar que Cláudio compreende toda complexidade envolvida na compreensão desses conceitos. O aluno cita também que “o pão tava com 16% de fungos”, ainda não compreendendo que os seres decompositores já estão sobre o alimento mesmo antes das primeiras manifestações visuais de bolor, mofo etc. Conforme já afirmamos, um conceito científico é considerado uma generalização de segunda ordem, formulada com base em conceitos advindos de experiências colhidas no cotidiano ou outras além delas (VIGOTSKI, 2000a). Cláudio, ao utilizar a escrita, se vale, portanto, dos conceitos que domina sobre o tema do relatório e, pela escrita, elabora, enunciados apreendidos na atividade com ciências naturais, bem como, concomitantemente, vai</p>
--	--	---

	<p>os desafios apresentados e sintam-se motivadas a aprender. (p.267)</p> <p>O depoimento da professora a respeito da importância dos questionamentos, das dicas, das pistas para auxiliar as crianças em suas dúvidas releva que, em sua concepção, as perguntas favorecem o desenvolvimento do pensamento e que esse processo faz com que as crianças conheçam mais, aprendem mais e ampliem seus conhecimentos. Tal compreensão evidencia também a aposta que a professora faz no desenvolvimento das crianças, em suas capacidades, para aprender e para ajudar seus colegas na resolução das dúvidas. (p.268)</p> <p>A mediação da professora Helena para que as crianças conseguissem deixar os parágrafos mais compreensíveis aos leitores demarca, por um lado, a intencionalidade em oferecer às crianças informações a respeito da estrutura e do funcionamento da linguagem escrita; por outro lado, explicita que, de acordo com os estudos vigotskianos, no curso do desenvolvimento interno das crianças a fala escrita não representa “[...] uma simples passagem da fala oral para os sinais escritos, mas uma nova forma de fala que deve se concretizar por meio de sua aquisição pela criança”</p>	<p>apreendendo o gênero do discurso relatório em ensino. Todas essas ações efetuadas, certamente, com a mediação de professoras e colegas. (p.172)</p> <p>As palavras de Vigotski, acima, reforçam sua tese segundo a qual a aprendizagem antecede o desenvolvimento. Nos dão a entender também que, a exemplo de Cláudio, as crianças experimentam uma grande dinamicidade no processo de elaboração de um conceito, algo que vai além, muitas vezes, do que está previsto nos conteúdos/objetivos escolares. Essa dinâmica realiza-se sobretudo na zona de desenvolvimento iminente, pela qual a criança encontra na mediação com o outro a fonte para o surgimento do novo. (p. 175)</p> <p>Logo, a importância do adulto (professoras) de problematizar os conceitos formulados pela criança, auxiliando-a a projetar-se a um nível superior de desenvolvimento na etapa escolar. Vigotski (2000a) em defesa da palavra como formadora de conceitos argumenta: “no uso da palavra como meio de formação de conceitos surge a estrutura significativa e original que podemos denominar de conceito na verdadeira acepção da palavra”</p>
--	---	---

	<p>(VIGOTSKI, 2004 apud PRESTES, 2010, p. 277). (p. 270)</p> <p>A mediação da professora Helena fez com que Renan observasse os segmentos falados e tentasse ajustá-los aos segmentos escritos. Os questionamentos e incentivos feitos pela professora, estratégias essas sempre presentes na atividade de ensino de Helena, contribuíram para que Renan refletisse a respeito da estrutura da palavra, da mecânica que 272 envolve o funcionamento da escrita de base alfabética, para que conseguisse solucionar algumas dúvidas a respeito da grafia de algumas palavras e se sentisse motivado a realizar a tarefa proposta, pois a todo o momento demonstrou interesse em elaborar o texto no seu diário. (p.272)</p> <p>Os episódios descritos nesse item e os excertos das entrevistas evidenciam que as três professoras procuram auxiliar as crianças na resolução de suas dúvidas, de maneira coletiva e individual. As mediações realizadas pelas professoras priorizam a resolução das indagações de maneira colaborativa, mas elas também organizam momentos para auxiliarem as crianças em suas demandas individuais. Características essas que evidenciam o entendimento de</p>	<p>(VIGOTSKI, 2000a, p. 239).(p.175)</p> <p>A relação entre os conceitos cotidianos – aqueles apreendidos em processos em que o objeto vincula-se à formação do conceito – e os conceitos científicos – aqueles que envolvem generalizações e abstrações de ordens complexas – na idade escolar demonstra que a tomada de consciência e a arbitrariedade a todo momento dialogam com o campo da experiência e da concretude. Entretanto, à medida que a criança vai conseguindo avançar nos processos de tomada de consciência, vai percebendo as diferenças entre um e outro. Sustentamos que a linguagem (palavra), como produto do meio social é o que possibilita a inserção da criança no universo dos conceitos científicos e, portanto, é o que sustenta o processo de tomada de consciência sobre um conceito científico a ser assimilado. A exploração da palavra em suas inúmeras possibilidades enriquece e amplia as condições concretas dos estudantes em lidar com conceitos científico. Concordamos com Vigotski que advoga: “Quando começa a ser aprendida, a nova palavra não está no fim, mas no início de seu desenvolvimento. Nesse período, ela é sempre uma</p>
--	--	---

	<p>que uma ação realizada hoje em pareceria, mediada por adultos ou crianças, amanhã poderá ser feita de maneira independente.(p.273)</p> <p>A descrição dos episódios e as falas das professoras revelam que as mediações por elas realizadas são sempre acompanhadas de muitos 274 questionamentos, palavras de incentivos e um clima de tranquilidade, a fim de que as crianças consigam estabelecer relações entre as indagações feitas pelas professoras e os conhecimentos que já possuem, para, então, chegarem às respostas dos desafios que lhes são apresentados. (p.274)</p> <p>Se organizar a atividade de ensino de maneira que as crianças possam expor suas dúvidas a respeito do que é ensinado é uma característica que marca a ação docente das professoras Helena, Flor e Antônia, a escuta atenta aos dizeres das crianças também pode ser considerada uma característica que qualifica as mediações realizadas pelas três professoras. (p.274)</p> <p>O episódio acima revela que, por um lado, a professora Antônia valorizou as falas das crianças ao solicitar que elas verbalizassem o que sabiam a respeito do assunto que estavam tratando, abrindo espaço para o pensamento</p>	<p>palavra imatura. O gradual desenvolvimento de seu significado redonda também no amadurecimento da própria palavra (VIGOTSKI, 2000a, p. 394). (p.176)</p> <p>Friedrich (2012), ao interpretar Vigotski, afirma que o autor trata os conceitos científicos como generalizações de generalizações, insistindo no fato de que o conceito científico não anula a etapa precedente de formação conceitual. A noção de que os conceitos científicos não são um novo modo de generalização, mas um trabalho sobre generalizações já existentes revela-se um caminho na definição dos procedimentos metodológicos que deveriam ser privilegiados no ensino escolar. De acordo com Friedrich, “É nesse jogo de dependência e interdependência [...] entre generalizações de primeira e segunda ordem, entre os conceitos cotidianos e os conceitos adquiridos na escola, que a aprendizagem escolar deve se fundar ” (FRIEDRICH, 2012, p.101). (p.177)</p> <p>Com base nessas reflexões, podemos afirmar que os conhecimentos escolares, nas diferentes áreas pelas quais estes circulam na esfera escolar, devem ser abordados em uma perspectiva de constante retomada</p>
--	---	---

	<p>empírico; por outro lado, ela não deixou de problematizar tais conhecimentos cotidianos, promovendo mediações no sentido de criar as condições necessárias para complexificar o pensamento das crianças acerca do significado e dos usos das expressões que haviam mobilizado o interesse das crianças. Dessa forma, a professora Antônia dá indícios da importância de realizar mediações que possam favorecer o desenvolvimento do pensamento emancipado da criança. Nota-se que ela mobiliza as crianças no sentido de fazer com que possam elevar suas formas de pensar, superando assim o pensamento empírico. (p.275-276)</p> <p>Ao acolher as crianças em um ambiente marcado pelo cuidado e atenção, a mediação promovida pela professora Antônia favoreceu a ampliação do pensamento das crianças, no sentido de permitir que elas alcançassem níveis de conhecimentos mais elevados. Para Vigotski (2004, apud PRESTES, 2010, p. 283), “Somente é boa a instrução que ultrapassa o desenvolvimento da criança.” (p.276)</p> <p>Para a Teoria Histórico-Cultural, no curso do desenvolvimento dos conceitos científicos, ocorre o processo de reconstrução do pensamento espontâneo da criança. Nota-se que André (6</p>	<p>pedagógica, tendo a mediação do professor como uma das formas de possibilitar o acesso à construção de conceitos científicos. O fazer pedagógico automatizado, como simples repetição de um conceito, não dá ao aluno a possibilidade de reelaborar conceitos, pois ali não estão presentes as condições que, para Vigotski (2000a), vão promover a elaboração conceitual na etapa escolar, que são a tomada de consciência e a arbitrariedade (domínio). Dessa forma, o trabalho pedagógico deve levar os alunos a perceberem que a composição do discurso das ciências, levando em conta todos os seus aspectos (verbais, não verbais, informações apresentadas ou omitidas, o destaque dado a algumas mais do que às outras) é planejada de acordo com sua função social e seus propósitos enunciativos. (p.177)</p> <p>Vigotski (2009), ao discutir a questão, ou seja, a relação entre o real e o imaginário na infância, sustenta que a emergência da dimensão simbólica é, assim como todas as funções psíquicas do ser humano, resultado das práticas sociais convertidas pelo sujeito. Sendo assim, poderíamos situar todas as práticas discursivas dentro de uma perspectiva simbólica, tanto as o que pertencem ao</p>
--	--	--

	<p>anos), além do interesse em saber mais a respeito da palavra 'previsão', demonstrou compreensão acerca dessa expressão ao utilizá-la em um contexto diferente do que havia mobilizado a turma. (p.277)</p> <p>Outro aspecto que merece destaque é a percepção da professora Antônia diante de uma questão que estava instigando apenas uma parte da turma. Ao permitir que as crianças interessadas em saber mais a respeito da 'previsão do tempo' compartilhassem com todo o grupo o diálogo que estavam travando, ela possibilitou a todas as crianças um momento de reflexão acerca de uma questão que poderia ser ou não conhecida pelas demais crianças da turma. Dessa maneira, é possível supor que a mediação promovida pela professora Helena inclui a preocupação em democratizar o acesso ao conhecimento para o conjunto das crianças que compõem a turma, na medida em que o esforço da professora contribuiu para que, de maneira colaborativa, toda a turma se sentisse afetada pela discussão e chegasse ao entendimento sobre uma questão que instigou, inicialmente, apenas uma parte do grupo. (p.277)</p> <p>A relação constituída entre crianças/crianças e crianças/professora possibilitou que, crianças e professora,</p>	<p>mundo da ficção (imaginário) quanto as que são elaboradas no discurso das ciências. Tal premissa nos permite analisar que as zonas que definem o real e o imaginário são perpassadas pela dimensão semiótica, o que possibilita que esses dois elementos estejam em posição próxima um do outro na proposta das crianças de escrita de conto. (p.205)</p> <p>Para compreendermos as motivações para a escrita do conto, buscamos fundamentação nas três leis de Vigotski (2009) pelas quais buscou sistematizar a relação entre imaginação e realidade. Reza a primeira lei que a atividade criadora da imaginação (em qualquer campo de atividade da criança) depende da riqueza e da diversidade da experiência anterior. A imaginação origina-se do acúmulo de experiências. A segunda diz que o produto final da obra criativa, no caso de nossos alunos um texto escrito, torna-se possível somente quando forjada na e pela incorporação da experiência social e coletiva (VIGOTSKI, 2009). (p.205)</p> <p>A terceira e última lei formulada pelo autor diz respeito ao caráter emocional da imaginação, segundo o qual o sujeito seleciona ideias, imagens e impressões – e em nosso caso palavras – em uma</p>
--	---	---

	<p>mesmo com pontos de vistas diferentes, conversassem a respeito de uma informação trazida por uma criança. A percepção da professora Antônia foi fundamental para fomentar no grupo, por meio da atividade mediadora, o interesse em saber 278 mais a respeito do termo 'previsão do tempo', gerando assim motivos para aprender. (p.278)</p> <p>A fala da professora Flor é reveladora de uma determinada concepção de escola, de educação, de criança e de processo de desenvolvimento humano. Ao sinalizar que os adultos precisam compreender a lógica da criança para poderem, a partir dessa lógica, promover as mediações necessárias que possibilitem o desenvolvimento dessa criança, a professora Flor explicita que a criança está o tempo todo pensando a respeito do contexto em que vive, e que cabe à escola, por meio do ensino, compreender seu ponto de vista e favorecer o desenvolvimento mental dessa criança. Sua fala remete à defesa de que o sucesso da aprendizagem depende das mediações realizadas pelas professoras, da maneira como acolhem as falas das crianças e organizam o ensino de maneira a elevar o pensamento delas. (p.279)</p> <p>O episódio descrito no quadro acima possibilita a reflexão a</p>	<p>relação de ida e vinda, em que emoções influenciam a imaginação e esta influencia as vivências e sentimentos das crianças. A emoção atua não somente agregando imagens ao processo criativo, mas também dando significado a uma ação (VIGOTSKI, 2009). (p.205-206)</p> <p>Segundo Cruz (2005), Vigotski ocupou-se da tensão entre pensamento lógico-conceitual e imaginação ao afirmar que a significação, como ação processual, se faz num "equilíbrio dinâmico entre os ideais da matemática e a harmonia da imaginação" (VYGOTSKY, apud CRUZ, 2005, p. 1). Argumenta ainda Cruz que a perspectiva de Vigotski nos permite afirmar que a imaginação pode ser compreendida como uma forma especificamente humana de atividade consciente que, como base de toda atividade criadora, manifesta-se em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. (p.206)</p> <p>Para Vigotski (2009), a imaginação é compreendida como atividade que combina e cria incessantemente novos parâmetros de significação e sentidos, sendo constituída pelas experiências vivenciadas pelas crianças em suas práticas sociais. As ideias do</p>
--	--	--

	<p>respeito da importância de ouvir o que as crianças pensam e auxiliá-las no processo de significação das suas falas, bem como da necessidade de conhecer os seus contextos sociais, de saber a respeito das suas histórias de vida, das suas vivências, para poder compreender, a partir do lugar social que as crianças ocupam, o que elas dizem, como elas sentem, o que pensam e como estabelecem relações entre o vivido e os conteúdos ensinados no contexto escolar. (p.282)</p> <p>Pode-se inferir que, ao perceberem nas falas das crianças que o que estava motivando o grupo era conseguir ler corretamente e entender o significado das palavras, as professoras Flor e Antônia passaram a oferecer formas de ajuda que pusessem em cena as necessidades e os motivos das crianças, a fim de que elas alcançassem a finalidade proposta, qual seja, ler e compreender o texto. Para Leontiev (2017), quando executa uma operação motivada pelo seu resultado, a criança está realizando uma atividade, pois o que caracteriza uma atividade é a coincidência entre o motivo e o objetivo da operação realizada. (p.284)</p> <p>Nota-se que as professoras, por estarem atentas às falas das crianças, alteraram no decorrer da proposta o que haviam</p>	<p>autor nos indicam que a escolha do gênero narrativo pelas crianças, passa por aspectos relacionados às suas experiências – escolares ou não – e por seus estados emocionais em relação à atividade em questão. Assim sendo, os processos imaginários estabelecem significações sobre o real, que serve de base para atividades criadoras que permitem à criança libertar-se das restrições imediatas, perceptuais e situacionais. Ao realizar a ação de combinar essas imagens é que surge a possibilidade da criação. Em um texto em que analisa os sentidos da criação literária na infância, Vigotski (2009) afirma: “O sentido e o significado dessa criação é que ela permite à criança fazer uma brusca transposição no desenvolvimento da imaginação criadora, que fornece uma nova direção para sua fantasia e permanece por toda sua vida. O seu sentido é que ela aprofunda, amplia e purifica a vida emocional da criança, [...]” (VIGOTSKI, 2009, p.96). A criação literária é, portanto, para o autor, uma forma diferenciada e complexa de criação para o desenvolvimento da criança, em que estão em evidência os aspectos emocionais e os de experiências anteriores por ela vivenciadas. (p.206)</p>
--	---	--

	<p>planejado inicialmente e passaram a dedicar mais tempo para auxiliá-las na realização da atividade de leitura e compreensão do texto, promovendo, dessa maneira, mediações que contribuíram para que as crianças estivessem efetivamente em atividade, pois todas estavam empenhadas em realizar a leitura e compreender o que estavam lendo.(p.284)</p> <p>Evidencia-se ao longo do texto a preocupação das três professoras em complexificar os modos de pensar das crianças e incentivá-las a participar como sujeitos ativos do processo de ensinar e aprender. A organização da pauta em colaboração com as crianças exemplifica esse processo, sendo elemento mediador no processo de desenvolvimento mental das crianças. (p.285)</p> <p>Destarte, é possível inferir que, quando ouvem atentamente o que as crianças têm a dizer, as professoras Flor, Helena e Antônia envolvem os estudantes na organização das tarefas escolares e realizam mediações que ajudam as crianças a se conscientizarem do conteúdo a ser aprendido. Dessa forma, as três professoras contribuem para que as crianças assumam uma postura ativa na condução do trabalho pedagógico, e esse processo gera desenvolvimento. (p.285)</p>	<p>A ação de combinar e criar, com base em diversos gêneros do discurso, exige dos alunos o envolvimento com ações tais como seleção de imagens, recursos linguísticos e discursos que possam dar sentido ao processo de criar um conto. As crianças vinham elaborando ideias de que no Matagal do Colégio de Aplicação havia algo de assombroso, ligado à morte e ao medo da finitude, tanto que acreditavam na existência de monstros. De certo modo, para as crianças, o espaço do Matagal provocava-lhes medo do que era por elas desconhecido, por que não visto. Entretanto, à medida que tratávamos do assunto “Matagal”, as crianças iam percebendo que lá era um habitat de muitas espécies de vegetais e animais uns conhecidos, outros não, e assim aos poucos iam desfazendo as construções imaginárias constituídas com base naquele mundo real ora desvelado. Nesse cenário, surgiram as possibilidades de criação do texto “conto” sobre o Matagal. Apoiando-nos na perceptiva teórica de Bakhtin (2010; 2011b; 2013) sobre os gêneros de discurso e de Vigotski (2009) sobre as relações imaginação e realidade, efetuaremos, a seguir, a análise de três produções textuais de alunos na atividade de escrita de</p>
--	---	---

	<p>As mediações presentes nas práticas das professoras Helena, Flor e Antônia, ao prestarem atenção nos modos de ser e pensar das crianças, característica que se mostrou muito presente na atividade de ensino das três professoras, sinalizam que elas voltam o olhar para os processos que estão em iminência no desenvolvimento das crianças em idade escolar, e esse olhar possibilita que elas realizem mediações voltadas ao desenvolvimento do psiquismo humano. (p.286)</p> <p>Durante todo o período de pesquisa, foi possível observar várias situações em que as três professoras realizaram mediações no sentido de garantir momentos para que as crianças pudessem planejar as ações a serem realizadas de maneira individual e colaborativa, bem como posicionar-se diante dos assuntos estudados, expressar seus pensamentos, compartilhar suas dúvidas, tomar decisões diante de situações inesperadas e constituir motivos para aprender. (p. 286)</p> <p>Percebe-se que Thomás (6 anos) consegue escrever ortograficamente a palavra 'joguei' porque compreende as pistas oferecidas por André (6 anos). Isso significa que a situação de colaboração teve êxito, porque a ajuda do colega</p>	<p>conto. (p. 207)</p> <p>Vigotski (2000a) enfatiza a presença de conceitos cotidianos paralelamente ao desenvolvimento dos conceitos científicos, como no caso de Tiago ao tratar da proteção ambiental, relacionando proteção familiar à proteção ambiental. Como parte de sistemas explicativos mais amplos, organizados logicamente, os conceitos científicos demandam, em sua elaboração, operações lógicas complexas, que no texto não foram explicitadas por Tiago, porque não era este o propósito, dado que se estava tratando de produção literária, a escrita de um conto. Entretanto, lembramos o quanto o aprendizado de conceitos sistematizados na escola transforma todo o processo de elaboração conceitual, afetando, inclusive, os conceitos cotidianos, à medida que lhes acrescentamos sistematicidade e reflexividade. Como defende Vigotski, os dois processos diferem entre si, mas correm em paralelo, pois afetam-se mutuamente durante o desenvolvimento do pensamento. (p.213)</p> <p>No tratamento da formação de conceitos, Vigotski (2000a) compromete-se com uma abordagem que é processual, pois busca demonstrar que o</p>
--	---	--

	<p>favoreceu o desenvolvimento das funções em iminência do Thomás (6 anos), funções estas que já estavam presentes no curso do seu desenvolvimento. Dessa maneira, pode-se inferir que a criança só terá possibilidades de imitar algo, só poderá realizar alguma ação com a colaboração de parceiros mais experientes, se as funções necessárias para a realização de tais ações já estiverem em iminência. (p.322)</p> <p>Pode-se perceber que a forma como a professora Flor iniciou a mediação diante da dúvida apresentada por Anita (7 anos), com perguntas e pistas e a maneira como Eloisa (6 anos) auxiliou a colega, ao imitar a ação da professora, contribuíram para que a Anita (7 anos) conseguisse escrever a palavra 'janela'. (p.324)</p> <p>Eloisa (6 anos), ao prestar ajuda à Anita (7 anos), seguiu a mesma estratégia utilizada pela professora Flor, ou seja, ela valorizou o conhecimento que a colega já possuía e ofereceu 'pistas' para que Anita (7 anos) pudesse refletir acerca da constituição da palavra que precisava escrever. Observa-se que Eloisa (6 anos) aprendeu com a professora Flor como auxiliar seus colegas sem lhes dar respostas prontas, como fazer com que os amigos pensem para solucionar suas dúvidas. A forma como a</p>	<p>conceito tem história na vida do indivíduo e do grupo social ao qual se vincula. Portanto, particularizando conceitos do ponto de vista das ciências biológicas, sustentamos que na escrita de Tiago, em sua elaboração conceitual, se vê refletido um momento de sua história do que vem apreendendo sobre o tema da proteção ambiental, conceito este desenvolvido (e em desenvolvimento) ao longo do projeto de nossa docência sobre o Matagal do CA. É importante notarmos o quanto a escrita contribui nesse processo, sistematizando, pelo uso da palavra, conhecimentos do discurso das ciências e auxiliando na progressiva estabilização (VIGOTSKI, 2000a) do conceito em um sistema de categorias mais complexas, e ao mesmo tempo rompendo as fronteiras entre o conhecimento científico e aquele nominado de ficcional. (p.213)</p> <p>Os conceitos cotidianos carregam, em sua estrutura, determinantes de origens diversas: sensoriais, emocionais, afetivos, ideológicos pois em sua construção são mediados pelas relações familiares, por grupos de amizade ou por outros grupos significativos para a criança. A essas vivências somam-se os conhecimentos também</p>
--	--	--

	<p>professora Flor realiza as mediações, incentivando que as crianças reflitam a respeito das tarefas que precisam executar, contribui para que as crianças, ao prestarem ajuda aos colegas ou solucionarem as propostas de maneira colaborativa, tenham elementos, possibilidades e formas de mediação que ajudam no processo de aprendizagem. (p.324)</p> <p>Observa-se que Iago (6 anos), tal qual no episódio envolvendo Eloisa (6 anos) e Anita (7 anos), emprega a mesma mediação que aprendeu com a professora Flor ao auxiliar Joaquim (6 anos) com a grafia correta da palavra 'jardim'. As observações e 'dicas' de Iago (6 anos) são as mesmas que a professora utiliza quando ajuda as crianças em suas dúvidas. (p.326)</p> <p>Os episódios ilustram que as ações de ajuda entre as crianças são muito frequentes nas três turmas que participaram da pesquisa. É possível inferir que as mediações realizadas pelas professoras Helena, Flor e Antônia reafirmam a importância do coletivo no processo de aprendizagem, e que as crianças, ao imitarem as ações das professoras, procuram auxiliar os colegas com pistas, incentivos, orientações e questionamentos, da mesma maneira que suas professoras o fazem, o que evidencia a importância das mediações</p>	<p>obtidos nos diversos grupos sociais com os quais a criança convive, e um deles é a escola. O resultado é um conjunto de representações com universo simbólico característico, formando seus sistemas de interpretação da realidade, ou suas visões de mundo, construídos muito mais por critérios subjetivos do que por critérios racionais e pragmáticos, mas que, contudo, estabelecem possibilidades de o sujeito relacionar-se com o mundo ao seu redor na e pela linguagem. (p.214)</p>
--	---	---

	<p>docentes, mediações essas que são reconhecidas e imitadas pelas crianças quando realizam suas tarefas. Beatriz (7 anos) já compreendeu que é preciso pensar para aprender, e é essa certeza que orienta sua ação em auxílio a Raquel (6 anos).(p.328)</p> <p>Se a reflexão presente na atividade de estudo é fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores nas crianças, as professoras Antônia e Flor apontam a importância da reflexão na atividade de ensino, ou seja, a importância de terem as condições concretas e objetivas para pensar a respeito das ações realizadas com as crianças dos dois primeiros anos, o que acaba favorecendo também a constituição de uma docência omnilateral. (p.336)</p> <p>Observou-se que, apesar do número maior de crianças em um mesmo espaço, as professoras ficavam muito atentas ao modo como as crianças se colocavam nesses momentos coletivos. Durante os encontros entre as duas turmas, Flor e Antônia buscavam, por um lado, valorizar as falas das crianças e, por outro lado, organizar o pensamento delas com informações ou perguntas guias que pudessem ampliar seus conhecimentos acerca dos assuntos em pauta, em um movimento que pretendia complexificar seus modos de</p>	
--	--	--

	<p>pensar e superar o ensino pautado no pensamento empírico.(p.340)</p> <p>Foram vários encontros até que elas finalizassem essa proposta. Todas as vezes que as duas turmas se encontravam para fazer os seus autorretratos, as professoras Flor e Antônia relembavam, com ajuda das crianças, o que já haviam feito e o que ainda precisavam fazer. As mediações realizadas pelas professoras evidenciam o olhar atento aos processos já consolidados pelas crianças e os que estavam em iminência em seus processos formativos, numa clara demonstração de como é possível operar com o conceito de zona de desenvolvimento iminente. (p.341)</p>	
--	--	--